

Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots

**Treball de recerca del programa de doctorat de
Didàctica de la llengua i de la literatura (UAB)**

. Autor: Jaume Macià i Guilà

. Directora: Dra. Anna Camps i Mundó

Aquest treball es va presentar el **12 juliol 2007** a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i les seves tesis es van defensar davant un tribunal compost per les professores Dra. Marta Milian (presidenta), Dra. Montserrat Bigas (secretària) i Dra. Teresa Ribas (vocal). Va rebre la qualificació d'Excel·lent amb matrícula d'honor.

ÍNDEX

Presentació, p. 5

Parts del treball de recerca, p. 7

Abreujaments utilitzats, p. 8

Primera part

1 Característiques de la present recerca

1.1 Brevíssim apunt sobre alguns precedents didàctics, p. 11

1.2 Per què les classes de mots?, 15

1.3 Característiques de la present recerca (objectius, tesis, preguntes i subjectes de la recerca), p. 16

2. La problemàtica de la divisió en classes de mots. Estudi de l'homonímia entre les formes *sols*

2.1 Introducció a la problemàtica de la divisió en classes de mots, p. 28

2.2 Apunt sobre la problemàtica en la determinació de les categories nom, adjectiu, verb i adverbi, p. 30

2.3 L'homonímia com a observatori privilegiat, p. 34

2.4 Classes de mots a què pertanyen les formes *sols*, p. 36

Segona part

3. Anàlisi de les enquestes escrites: el nom

3.1 *Sols6* ('estrella') i *sols7* ('nota musical'), p. 55

3.2 La categoria nom: *sols7* ('nota musical'), p. 63

3.3 Contrast entre els ítems nominals: *sols6* i *sols7*, p. 65

3.4 Conclusions finals pel que fa a l'assignació categorial per a *sols6* i *sols7* (noms) en l'enquesta, p. 66

4 Anàlisi de les enquestes escrites: el verb

4.1 Interès dels homònims verbals per al treball, p. 69

4.2 El matís aspectual del verb *soler*, p. 71

4.3 Argumentació emprada per a determinar la categoria verbal de *sols6* i *sols9*, p. 73

4.4 Conclusions finals pel que fa a l'assignació categorial per a *sols2* i *sols9* (verbs) en l'enquesta, p. 78

5. Anàlisi de les enquestes escrites: l'adjectiu

5.1 Assignació categorial per a *sols4,5,8,11* (adjectiu) en les enquestes, p. 81

5.2 Arguments utilitzats per a la determinació categorial de *sols 4* i *5*, p. 84

5.3 Desenvolupament dels casos d'argumentació mixta, p. 86

5.4 Anàlisi dels diferents arguments morfosintàctics utilitzats, p. 89

5.5 Conclusions finals pel que fa a l'assignació categorial per a *sols4*, *sols5*, *sols8* i *sols11* (adjectius) en l'enquesta, p. 91

6. Anàlisi de les enquestes: l'adverbi

6.1 Assignació categorial per a *sols1* (adverbi) en les enquestes, p.93

6.2 Tipus d'argumentació utilitzada per a determinar que *sols1* és adverbi, p. 96

- 6.3 Argumentació morfosintàctica utilitzada per a *sols1*, p. 98
6.4 Algunes conclusions finals pel que fa a l'assignació categorial per a *sols1*, *sols3*, i *sols10* (adverbis) en l'enquesta, p. 103

7 Conclusions que es desprenen del buidatge de les enquestes, p. 105

Tercera part

8. Les entrevistes i els procediments per a la identificació de les classes de mots

- 8.1 La dinàmica de l'entrevista, p. 110
8.2 Dificultats en l'aplicació de procediments d'identificació, p. 113
8.3 La "prova" del significat, p. 120
8.4 Els procediments morfològics, p. 122
8.5 La prova de "preguntar al verb", p. 123
8.6 La prova de la contigüïtat "física", p. 124
8.7 La prova de la commutació, p. 126
8.8 Altres proves, p. 127
8.9 Els procediments utilitzats categoria per categoria, p. 129
8.10 Algunes conclusions, p. 133

9 Alguns conceptes gramaticals que afloren en les entrevistes. Apèndix sobre terminologia

- 9.1 Confusió entre funcions sintàctiques i categories lèxiques, p. 135
9.2 Visió força lineal de la relació entre unitats, p. 136
9.3 Algunes observacions entorn del concepte de verb, p. 137
9.4 Breu apèndix sobre terminologia, p. 141
9.5 Conclusions, p. 146

Quarta part

10. Recapitulació, confirmació o refutació de les tesis i consideracions finals

- 10.1 Recapitulació, p. 148
10.2 Confirmació o refutació de la primera tesi. Resposta de les preguntes corresponents, p. 152
10.3 Confirmació o refutació de la segona tesi. Resposta de les preguntes corresponents, p. 157
10.4 Consideracions finals, p. 161
10.5 A tall d'epíleg, p. 163

Bibliografia citada, p. 165

Annexos

Annex núm 1, p. 168

Annex núm. 2, p. 170

Annex núm. 3: Transcripcions comentades de divuit entrevistes a estudiants de secundària, p. 171

-Llegenda p.172

1. Entrevistes a alumnes de primer d'ESO

1.1 Entrevista núm. 1 (perfil alt: Carla¹), p. 175

1.2 Entrevista núm. 2 (perfil mitjà: Maria), p. 182

¹ No cal dir que tots els noms són inventats.

1.3 Entrevista núm. 3 (perfil baix: Samuel), p. 192

2. Entrevistes a alumnes de segon d'ESO

2.1 Entrevista núm. 4 (perfil alt: Manuel), p. 196

2.2 Entrevista núm. 5 (perfil mitjà: Jessi), p. 203

2.3 Entrevista núm. 6 (perfil baix: Àlex), p. 206

3. Entrevistes a alumnes de tercer d'ESO

3.1 Entrevista núm. 7 (perfil alt: Yolanda), p. 208

3.2 Entrevista núm. 8 (perfil mitjà: Sandra), p. 215

3.3 Entrevista núm. 9 (perfil baix: Pepe), p. 225

4. Entrevistes a alumnes de quart d'ESO

4.1 Entrevista núm. 10 (perfil alt Eva), p. 228

4.2 Entrevista núm. 11 (perfil mitjà: Max), p. 236

4.3 Entrevista núm. 12 (perfil baix: Núria), p. 241

5. Entrevistes a alumnes de primer de batxillerat

5.1 Entrevista núm. 13 (perfil alt: Sara), p. 247

5.2 Entrevista núm. 14 (perfil mitjà: Diana), p. 253

5.3 Entrevista núm. 15 (perfil baix: Ivan), p. 261

6. Entrevistes a alumnes de segon de batxillerat

6.1 Entrevista núm. 16 (perfil alt: Xavier), p. 266

6.2 Entrevista núm. 17 (perfil mitjà: Bea), p. 275

6.3 Entrevista núm. 18 (perfil baix: Loli), p. 282

-Quadres resum, p. 287

*Al professorat de secundària, per la feina tan important que duu a terme
—malauradament no sempre justament valorada—, una feina callada,
sovint heroica.*

PRESENTACIÓ

El segle XX va conèixer nombrosos canvis en la consideració del paper de la llengua als centres docents i en els mateixos currículums escolars, engruixits per les aportacions no solament de la mateixa lingüística sinó també de tantes altres ciències del llenguatge. Actualment, en un aiguabarreig en què conviuen i malviuen en els nostres centres escolars diferents teories gramaticals i orientacions didàctiques, amb el consegüent desgavell que això comporta, s'ha anat obrint pas la necessitat de parar atenció a tots tres vèrtexs del triangle didàctic (no solament la matèria i el professor, sinó també l'aprenent), cosa que hauria d'ajudar, entre altres coses, a la constitució del que seria la gramàtica pedagògica.

En el present treball més que preguntar-nos sobre què s'ensenyava actualment (continguts lingüístics, comunicatius, sociolingüístics, etc.) o sobre com s'ensenyen els continguts triats (orientacions metodològiques, models d'ensenyament i, encara, llibres de text, hàbits, pràctiques i activitats escolars —més o menys generals o més o menys específiques d'un centre particular—, etc.), ens centrarem en la recepció del missatge pedagògic per part de l'aprenent, escoltant la seva veu, les seves intuïcions, aprenent —ell/a i nosaltres— dels seus errors i encerts.

Si les dues primeres preguntes (què i com s'ensenyava) havien rebut fins ara infinitat de respostes (totes elles, però, ben insuficients...), la nova tendència ens ha posat davant els ulls una dimensió molt interessant —fins fa poc intuïda però poc explorada i, tanmateix, essencial en l'acte d'ensenyar-aprendre—, amb una pregunta central: com s'aprèn. A mesura que s'hi investiga, el panorama es fa més i més complex, però no per això menys apassionant i esperançador, ja que ha de permetre també optimitzar la construcció del coneixement gramatical i, per tant, treure més partit del temps esmerçat en l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica, enorme per al profit que se'n treu.

El decantament cap a l'aprenent es pot relacionar alhora amb l'èmfasi que es posa avui en l'avaluació formativa o en l'autoaprenentatge (relacionat alhora en la formació continuada que exigeix el món laboral), com també en la necessitat de substituir una visió transmissiva o prescriptiva de l'ensenyament-aprenentatge per una altra de comprensiva, creativa, potenciadora de les capacitats personals, visió aquesta darrera que s'ha de relacionar amb la idea de fomentar una relació interpersonal pròpia d'una societat democràtica, respectuosa, participativa, construïda des d'aportacions plurals.

El present treball vol ser una recerca aparentment modesta: explorar els sabers gramaticals d'uns alumnes de secundària a propòsit d'una demanda: la categorització gramatical de les formes homònimes *sols*. Per bé que es tracta, doncs, d'una recerca ben acotada temàticament i aplicada a un context específic, és ben probable que les conclusions que en traguem siguin força vàlides en contextos similars, fet que haurien de confirmar treballs complementaris a aquest.

En teoria, no hauria de resultar massa complicat en aquest nivell determinar si, dins un context, ens trobem davant un *sols* nom, verb, adjectiu o adverbi, essent l'homonímia aparentment l'únic element distorsionador i, per això mateix, aquell que fa de la categorització una operació d'inducció més *pura*, deslligada d'apriorismes en l'anàlisi. Tanmateix, la justificació en la prova escrita i en l'entrevista fa surar tota una dimensió en part desconeguda: els resultats bons poden basar-se en uns arguments febles o inesperats (i viceversa). Inesperats en el sentit que no són aquells que el sistema docent espera d'ells. I és que l'aprenent, a partir de molts més *inputs* que el propi discurs del professor, va construint la seva personal conceptualització, encertada o no. Encertada quan, com veurem, la mateixa noia o noi que demostra no reconèixer, posem per cas, que *sols* és també verb, reconeix un valor aspectual en la construcció *sols* + infinitiu, cosa que no afloraria si simplement ens haguéssim centrat en aquell resultat "erroni"; però, potser equivocada i preocupant, quan observarem que allò que identifiquen com a nom ho és perquè és un ésser o un objecte (en el nostre cas, l'estrella o la nota musical). El resultat és solament la punta de l'iceberg i allò que ens interessa, com a educadors, és la base que el sosté, i com més sòlida sigui aquesta, millor. I hem arribat a un punt que ens interessa especialment. Per a l'autor d'aquestes pàgines, la recerca en didàctica no és quelcom asèptic, sinó que ha de servir per a millorar la situació de l'ensenyament-aprenentatge per tal d'anar ajustant objectius, continguts, metodologies, etc. És, doncs, recerca-acció.

Escollar solament les entrevistes ens ha reportat un grapat de descobertes, d'insinuacions o confirmació de sospites sobre què estan pensant els alumnes quan analitzen els fets gramaticals (no únicament en situacions acadèmiques com la nostra, sinó segurament també en situacions de producció i recepció més naturals), descobertes que lògicament se sumen a les de vint-i-quatre anys d'observació atenta a peu l'aula.

Seguir el discurs dels alumnes entrevistats posa damunt la taula molts altres conceptes gramaticals (com el de pronom, article, determinant, etc.) o la qualitat de la terminologia que utilitzen (amb pseudotermes inclosos), però també qüestions relacionades amb l'entorn acadèmic i vivencial de l'aprenent, com les tradicions acadèmiques o pràctiques professorals, la visió que tenen (alguns) alumnes sobre la complexitat de l'anàlisi gramatical, la (a)sistematicitat de les regles morfosintàctiques, la (in)adequació de certes pràctiques acadèmiques (és freqüent la traducció o les preguntes al verb per sistema) i un gavadal de comentaris col·laterals que haurien valgut altres tants treballs i que requeririen recerca específica. Només tangencialment hi farem alguna referència escadussera.

Aquest és, doncs, un treball de recollida de dades, amb el consegüent intent d'interpretació. És un treball de camp, no pas un treball teòric, ni de recerca bibliogràfica. Certament, hauria convingut que les observacions sobre l'evolució (o involució –perquè de tot hi ha) dels aprenents s'haguessin inscrit en un marc psicològic (especialment de la psicologia constructivista) que hi donés algun tipus d'explicació, tenint present també les aportacions de la pedagogia i, sobretot, de la didàctica. També hauria calgut revisar els mateixos conceptes que manegem quan treballem la morfosintaxi, tenir el coratge –o la inconsciència!– de definir els paràmetres d'una gramàtica pedagògica que superi l'actual, tan inconsistent, terra d'al·luvió, tan fèrtil d'incongruències. Però ha calgut que ens centréssim en un únic tema: en l'anàlisi dels conceptes gramaticals dels alumnes i, en especial, els que s'exterioritzen en categoritzar

quatre formes homònimes de *sols*. Res més que això. I que consti que no és poca cosa... Aviat ho veurem.

PARTS DEL TREBALL DE RECERCA

Aquesta recerca es basa, d'una banda, en unes enquestes contestades per alumnes d'un institut del Vallès, en concret per un grup de cadascun dels nivells de secundària, de 1ESO a 2Batx (en total, 141 enquestats), i, de l'altra, en unes entrevistes orals respostes per 3 alumnes de cadascun dels sis nivells (en total, doncs, 18 entrevistes). Les conclusions que se n'extrauran, doncs, s'hauran de cenyir a aquests context.

El buidatge de les enquestes constituirà la segona part del treball, i la tercera el buidatge de les entrevistes i el contrast d'aquestes amb les enquestes, sempre a la recerca de quins són els sabers declaratius i procedimentals manifestats per l'alumnat. Evidentment, a tot això cal una primera part justificadora i contextualitzadora (de contextualització didàctica i lingüística, però alhora de la mateixa recerca).

Tot plegat es clourà amb una quarta i darrera part corresponent a la recapitulació i conclusions finals, que va seguida de la bibliografia i dels annexos, el darrer dels quals conté la transcripció de les entrevistes.

ABREUJAMENTS UTILITZATS

Per obtenir agilitat en escurçar el discurs i alhora per ajudar a la identificació més ràpida de la matèria (pel mateix motiu que sovint hem utilitzat guarismes i no hem transcrit en lletres les xifres, com és prescriptiu en les xifres baixes, entre altres llicències que ens hem permès sota pressió dels terminis de lliurament), hem fet ús de moltes abreviatures consistents en una lletra majúscula o amb més d'una lletra però amb la inicial també amb majúscules, que sovint hem considerat com a símbols i, doncs, sense punt final. Es tracta d'abreviatures molt divulgades referents a;

- . conceptes gramaticals: N (nom), Adj (adjectiu); SP (sintagma preposicional); CD (complement directe), CN (complement del nom), CPred (complement predicatiu), compl. (complement), esp. (*especificador*), modif. (*modificador*), *quantif.* (quantificador), etc.;
- . corrents lingüístics, obres, institucions: IEC (*Institut d'Estudis Catalans*), DIEC (*Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans*), DGEC (*Diccionari de la Gran Enciclopèdia Catalana*), DECC (*Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, de Joan Coromines), Gcc (*Gramàtica del català contemporani*, vg. Bibliografia), RAE (*Real Academia de la Lengua*), etc.
- . nivells educatius: 1E o 1ESO (primer d'ensenyament secundari obligatori), 1B o 1Batx (primer de batxillerat), etc.
- . aspectes propis dels treballs de recerca o d'aquesta en concret: NS/NC ("no ho sap, no contesta"), vg. (vegeu), Enq. (enquesta), Entr. (entrevista), Ent. (entrevistadora), *sl* (=ítem *sols* núm. 1 del text de l'enquesta)... Pel que fa a la manera de citar les enquestes i les entrevistes, adoptarem la fórmula següent:
 - . *Enq.1Batx-21* → Corresponent a l'enquesta núm. 21 (en la numeració interna del buidatge) d'un/a alumne/a de primer de batxillerat.
 - . *Entr.4ESO-a-Eva* (t.22) → Corresponent al torn de paraula núm. 22 de l'entrevista feta a una alumna de quart d'ESO de perfil alt que hem anomenat Eva en aquest treball.

[Perfils considerats (vg. § 1.3.5.3): *a* = perfil alt; *m* = perfil mitjà; *b* = perfil baix.]

AGRAÏMENTS

Voldríem manifestar la nostra gratitud a la Dra. Anna Camps i Mundó, que des de l'any 1990 ha seguit i orientat la nostra trajectòria i a qui de nou devem ara tan bons consells.

També volem mostrar el nostre agraïment a nombrosíssims col·legues, entre els quals destacarem Anna Maria Muñoz Morata. També estem especialment agraïts a Sònia Aguilar, Francesc Macià Gras i Francesc Macià Guilà.

No cal dir que, encara que el seu nom resti en l'anonimat o sota pseudònim, quedem en deute amb tots els 141 alumnes que han participat en aquesta recerca, com també amb els professors i professores que hi han prestat el seu suport, a qui desitgem que aquest treball sigui de lectura profitosa

PRIMERA PART

PLANTEJAMENT DEL TREBALL.

INTRODUCCIÓ DIDÀCTICA I LINGÜÍSTICA AL TEMA.

Cap. 1:

Característiques de la present recerca.

Cap. 2:

La problemàtica de la divisió en classes de mots. Estudi de l'homonímia entre les formes *sols*.

1. CARACTERÍSTIQUES DE LA PRESENT RECERCA

L'objectiu d'aquesta recerca és recollir informació sobre la representació mental que sobre les classes de mots i aspectes afins es fan els alumnes de secundària enquestats o entrevistats. No és la finalitat d'aquesta recerca, doncs, posar en qüestió el coneixement dels alumnes (si saben el que han de saber), com tampoc no pretenem proposar aquí els canvis en les pràctiques docents o en les programacions (continguts, metodologies...) que caldria escometre en conseqüència.

El nostre estudi, doncs, no es basa a esbrinar com han de ser els ensenyaments gramaticals que difon la institució escolar, sinó a descriure què és el que realment els nostres estudiants de secundària aprenen, amb el benentès que el que aquests aprenen pel que fa a continguts gramaticals es deu principalment a la institució escolar, però també amb el benentès que són molts els conceptes que ells mateixos elaboren a altres bandes i/o que elaboren per si mateixos i per a si mateixos. Únicament si som conscients de què arriba realment a l'alumne com a resultat de l'actuació docent, com també de quins coneixements pot veritablement interioritzar segons la fase de maduresa cognitiva en què es troba (ja que tot sovint se li demanen continguts en etapes en què és incapaç d'adquirir-los), podrem enfocar adequadament la didàctica de la llengua i de les categories gramaticals.

La present recerca, doncs, seria una primera aportació personal per a poder tenir elements que serveixin de base a l'objectiu ambiciós d'assolir processos d'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica més eficaços i útils per al coneixement dels mecanismes de la pròpia llengua i, sobretot, per a l'ús comunicatiu d'aquesta, segurs com estem que aquest ús pot beneficiar-se de l'autoregulació que resulta de la formació d'una capacitat de reflexió metalingüística. Però precedint la nostra recerca en aquest camp, moltes altres persones ja han fet contribucions notables en l'estudi de les representacions gramaticals dels alumnes, algunes de les quals, que ens són especialment influents, passarem ara a esmentar ni que sigui succintament.

1.1 BREVÍSSIM APUNT SOBRE ALGUNS PRECEDENTS DIDÀCTICS

L'orientació de la recerca cap a l'aprenent té en compte que el coneixement es construeix en la "zona de desenvolupament pròxim" vigotskiana, de manera que no podem edificar nous sabers si no disposem prèviament d'una bastida de continguts que ho faciliti. Per tant, ensenyar suposa posar molta atenció en el procés d'aprenentatge de cada alumne, protagonista i destinatari actiu del procés, i possibilitar que aquest no solament aprengui llengua sinó que aprengui a aprendre, fomentant la seva autonomia com a aprenent. La construcció del coneixement queda facilitada en la interacció social, per la qual cosa s'aposta pel treball en grup cooperatiu. L'atenció als processos –enfrent dels productes– dona protagonisme didàctic als estadis intermedis, en què l'error lingüístic és vist com un pas necessari. Precisament les nostres enquestes i entrevistes permetran "visualitzar" les bases de què parteix l'aprenent, els tipus de representacions

que posseeix i la naturalesa dels seus coneixements, el procés que segueix l'alumne fins que decideix una determinada categoria i, alhora, amb l'entrevista veurem com el diàleg facilita l'emergència de coneixement.

No és pas la nostra voluntat aprofundir aquí en els referents teòrics (teories pedagògiques, de l'aprenentatge, didàctiques, etc.), que queda pendent per a més endavant. Sí que voldríem, però, comentar una mica quins són els precedents d'aquest tipus d'orientació didàctica centrada en l'aprenent. Val a dir que l'estudi dels conceptes gramaticals que construeixen els alumnes és un terreny relativament recent i poc fressat en comparació amb la investigació empresa en el terreny de les matemàtiques o de les ciències experimentals i naturals (i fins en el de les ciències socials), amb uns resultats prou bons per a estimular-nos a treballar per a dilucidar quins coneixements o concepcions gramaticals assolixen realment els alumnes. Aquests estudis constitueixen una important i útil aportació de la didàctica a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. S'abeuren, d'una banda, en corrents psicològics i pedagògics i, de l'altra, en les diferents disciplines del llenguatge, de les quals no podem pretendre traçar ara ni un mínim resum (veg. Camps, 2000).

Tot i que la situació de la recerca sobre els conceptes gramaticals dels alumnes es troba encara als seus començaments, convé aclarir que, dels anys vuitanta ençà, han aparegut diversos estudis remarcables sobre els conceptes gramaticals que elaboren els alumnes, sobretot els de primària. Cal destacar, en l'àmbit francòfon, els estudis de Boutet, Gautier i Saint-Pierre sobre la representació que els nens i nenes es fan del concepte "frase", com també els treballs de Brossart i Lambelin sobre els conceptes "subjecte" i "objecte directe". Tots aquests escrits aparegueren l'any 1985 a la revista *Cahiers pédagogiques*. En *Études de linguistique appliquée* François, Cnockaert i Leclercq publiquen un estudi sobre la consciència lingüística de nens francesos de fins a nou anys sobre el nom, el verb i l'adjectiu. Molt notable és especialment l'obra de Kilcher-Hagedorn i altres (1987), que s'interessen pels conceptes "nom" i "adjectiu" i "complement directe" a l'escola primària suïssa, i en què es desprèn, entre tantes altres conclusions, que el saber gramatical dels alumnes, provinent de fonts de coneixement diferents, apareix com un conglomerat que combina coneixements escolars i intuïcions que es fonamenten en regularitats de l'idioma de diversa mena. Utilitzarem certes conclusions d'algun d'aquests estudiosos en el moment oportú per a la nostra recerca i llavors podrem veure-les amb una mica de detall. En aquest sentit volem subratllar la idea que, com afirmen Brossart i Lambelin (1985), els alumnes que obtenen un major nombre d'encerts en la tasca d'identificació d'unitats oracionals són aquells que utilitzen diferents criteris (semàntics, morfosintàctics, etc.) i els combinen, construint d'aquesta manera la "comprensió global de la noció".

En el nostre àmbit educatiu és molt apreciable la tasca del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB (GREAL) que, a partir de l'observació dels dèficits en l'anàlisi gramatical per a la resolució de problemes de redacció textual (Camps i Ribas, 1997; Camps, Ribas, Milian i Guasch, 1999), va interessar-se també per conèixer els conceptes gramaticals d'alumnes catalans que, a més, i a diferència dels estudis esmentats, eren tots estudiants de secundària (2ESO), etapa en què els aprenents ja han fet molt treball gramatical d'aula, però que no es reflecteix en una argumentació gramatical proporcional a aquesta seva llarga escolarització. Un altre tret de les recerques de GREAL consisteix a centrar-se en una categoria molt més complexa que

les dels estudis anteriorment esmentats, la categoria pronominal, operativa com cap altra en tres plans (enunciatiu, textual i sintàctic) i que suposa molts conceptes previs. No cal dir que, en connexió amb aquest grup, existeixen importants contribucions d'altres investigadors (G. Notario, F. Zayas, etc.), moltes de les quals dins revistes com *Articles*, *Textos*...

Per a encarar la qüestió prendrem, d'una manera més o menys implícita, com a marc de referència l'obra *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* d'Anna Camps (coord., 2005) i d'Oriol Guasch, Marta Milian i Teresa Ribas, obra de síntesi d'altres autors i de les pròpies investigacions del Grup de Recerca, que s'abeura, entre altres i d'una manera especial, de les conclusions dels corrents del socioconstructivisme i de la psicologia cognitiva amb relació a l'ensenyament de les llengües (primeres i segones), sobretot de la gramàtica, entesa "com a saber sobre el funcionament de la llengua com a sistema d'unitats i regles" (p. 31).

Aquesta obra, punt d'inflexió en el tractament de la temàtica al nostre país (vegeu-ne la ressenya a Macià, 2006), inclou una profunda reflexió sobre l'activitat metalingüística, els objectius de l'ensenyament gramatical, els continguts escolars i la seva relació amb les teories científiques i, finalment, les metodologies d'ensenyament, aspectes que en una mesura o altra afloraran en el nostre treball sense que constitueixin el nostre objectiu, que no és altre que, partint d'un corpus, indagar en els sabers gramaticals –conceptuals, procedimentals i actitudinals– d'uns alumnes concrets en un camp perfectament acotat del saber.

Encara que per a moltes de les precisions conceptuals remetrem directament a Camps (coord., 2005) i això ens estalviarà d'abordar-les, ens és imprescindible per al nostre treball parlar d'un aspecte central: l'activitat metalingüística, entesa com a capacitat dels individus de situar-se davant de la llengua, amb l'objectiu d'analitzar-la i operar amb els elements que la componen. Culioli (1990) considera la llengua com un sistema de representació mental i hi diferencia tres nivells, el tercer dels quals correspondria a les representacions metalingüístiques. També considera l'existència de diferents nivells d'activitat metalingüística: (1) l'activitat epilingüística no conscient; (2) l'activitat conscient, que es manifesta en el control de l'ús lingüístic, per exemple; (3) l'activitat conscient verbalitzada amb termes de llenguatge quotidià; (4) l'activitat metalingüística sistematitzada en models i amb termes tècnics.

No cal dir que, en el discurs dels alumnes enquestats i entrevistats en aquesta recerca, apareixeran especialment els dos darrers nivells, que són els que focalitzaran especialment la nostra atenció. Veurem que l'alumnat de secundària, fent ús d'un metallenguatge específic o a través de mitjans expressius potser més toscos –però que es fan finalment entenedors– assoleix d'expressar les observacions sobre la llengua, unes observacions que, per cert, es fan utilitzant la llengua mateixa. Els nivells de Culioli poden relacionar-se amb una distinció que també ha fet fortuna: la diferenciació entre gramàtica implícita i gramàtica explícita (Peytard i Genouvrier, 1970; Titone, 1976), que marcarien dos pols d'un continuïum en el coneixement metalingüístic, formats, d'una banda, per aquella competència individual chomskyana que permet produir i entendre enunciat mai no sentits, avaluar-ne l'acceptabilitat, etc., i, per l'altra, aquell coneixement sistemàtic de models gramaticals que volen constituir un referent compartit. Si ens referim ara als estudis psicològics basats en la capacitat de considerar la llengua com a objecte de coneixement (Karmiloff-Smith, 1992; Gombert, 1990), que

distingeixen tres nivells segons la capacitat de prendre distància respecte de les formes lingüístiques, ens trobaríem entre el segon nivell, on es fa palesa la possibilitat d'aplicar regles i de manipular la llengua (substitució, repetició, reformulació, etc.) i el tercer nivell, en què es pot parlar sobre la llengua.

Evidentment, en un moment de crisi de models gramaticals entre la comunitat científica i entre la comunitat educativa, urgeix preguntar-nos què, com, quan, quant, etc. i, sobretot, per què i per a què cal ensenyar-aprendre sobre gramàtica i fins a quin grau el coneixement d'aquesta potencia l'ús lingüístic. És a dir, urgeix saber, per exemple, si la reflexió metalingüística –saber reflexiu, més o menys conscient que correspondria sobretot als nivells 3 i 4 de Culioli– millora l'ús del llenguatge. No és possible respondre d'una manera simple a aquestes preguntes tan complexes; en tot cas, aquest no és el nostre objectiu aquí, per bé que la nostra experiència ens porta a intuir que l'ús i la reflexió són dos vectors que han de córrer paral·lels en un ensenyament de la llengua, essencialment comunicatiu.

Partirem, doncs, de la base que, adequadament o no, el sistema educatiu exigeix als nostres alumnes un bon gruix de coneixements i procediments relacionats amb la gramàtica, ben segur més dels que exigiria en la tradició germànica o en l'anglosaxona. No és la nostra finalitat donar receptes sobre com s'ho ha de manegar el professorat per a aconseguir aquesta àrdua fita, sinó observar el punt d'arribada d'un procés d'ensenyament-aprenentatge que parcialment emergirà en les enquestes i en les entrevistes, les quals alhora posaran de vegades en evidència les incoherències d'aquests continguts, com també les insuficiències d'aquests ensenyaments i d'aquests aprenentatges. De tot plegat n'hauria de sorgir apuntades les noves bases sobre les quals assentar el treball d'aula.

No voldríem acabar aquest breu apartat introductori, sense esmentar breument els precedents personals en la investigació d'aquesta temàtica. Jaume Macià ja va fer, en el marc de la matèria de doctorat *L'ensenyament de la gramàtica*, impartida per Anna Camps, un primer tastet del tema amb el treball "Algunes conceptualitzacions gramaticals a propòsit de les classes de mots de tres alumnes de batxillerat" (2003). El treball va constituir una primera aproximació a la qüestió per tal d'abordar-la en l'actual segona represa amb majors garanties d'objectivitat. L'esmentat treball es limitava, com ha estat dit, a només 3 alumnes, amb l'inconvenient afegit que tots tres eren alhora alumnes de llengua de Jaume Macià, que era qui els feia l'entrevista. A més, l'alumnat era de règim nocturn, amb unes característiques no sempre representatives de la secundària. Un altre problema era que el text que calia analitzar era massa llarg (Annex núm. 1), com també el nombre d'ítems (19, en total), cosa que, per tant, suposava més esforç analític per part de l'alumnat a l'hora de respondre l'enquesta i l'entrevista. Tots aquests condicionants o desavantatges han estat superats en la present investigació.

D'altra banda, l'autor d'aquestes ratlles s'havia interessat en la qüestió de l'aprenentatge de les categories gramaticals, com a fonament del treball sintàctic a l'aula. En aquests 23 anys ininterromputs de docència a secundària ha pres notes a peu d'aula que han desembocat en treballs i llibres didàctics. Amb relació al tema de les categories va publicar *Lliguem Mots! De la sintaxi a l'expressió* (1986) i, específicament sobre els pronoms febles, *Faci'ls fàcils. Els pronoms febles* (1992)².

² Vegem-ne la referència completa: Macià, Jaume (1986): *Lliguem Mots! De la sintaxi a l'expressió*. Barcelona: Teide; Macià, Jaume (1992): *Faci'ls fàcils (Els pronoms febles)*. Barcelona: Teide. Aquest

1.2 PER QUÈ LES CLASSES DE MOTS?

Una de les qüestions prèvies que el lector es preguntarà és per què s'ha triat el tema de les classes de mots (que anomenarem prioritàriament categories gramaticals, però també classes de paraules, categories lèxiques, etc.). I és que, com les dues cares d'una mateixa moneda, els conceptes categorials i els funcionals constitueixen pilars bàsics per a la construcció de conceptes sintàctics més complexos, sobretot en el marc oracional. Sovint s'ha parlat del fracàs de l'ensenyament gramatical i, sens dubte, aquest ja es detecta en les bases esmentades. Comprendre les dificultats que s'hi amaguen és, sens dubte, un repte que pot ser d'ajut a docents i discents.

Val a dir, però, que el fet d'encarrilar aquest treball cap a l'estudi de les representacions que es fan els aprenents de les categories gramaticals no implica res pel que fa a les nostres prioritats didàctiques, en el sentit que no creiem que aquest aspecte a l'aula passi per davant d'aspectes més globals de comprensió i producció textual. Simplement és una matèria en què, encertadament o no, s'insisteix des de 2n cicle de primària fins a la selectivitat en els currículums oficials i, malgrat tant esforç, molts dels alumnes no semblen haver-la assolida en un grau que el professorat pugui considerar satisfactori.

En altres estudis es pot veure que les enquestes es basen a partir d'oracions en què cal analitzar l'ítem subratllat o trobar una determinada categoria lingüística. L'originalitat del nostre plantejament –si és que es pot parlar “d'originalitat”– ha estat partir d'un text i analitzar-ne elements homònims per tal com hem observat la tendència de l'alumnat a relacionar necessàriament un mot amb una sola categoria. És a dir, *home*, *dona*, *granota*, *cadira*, etc. són sempre noms per a bona part de l'alumnat de secundària, de la mateixa manera que *creure*, *deure*, etc. són verbs, o *negre*, *blanc*, etc. són sempre adjectius. Pensem que aquest aprenentatge memorístic –i ara no entrem en si és induït o no pel context docent– és a les antípodes de tot raonament gramatical, que és allò que pot ajudar l'alumnat en la seva formació intel·lectual, fins i tot més enllà de la provada utilitat dels coneixements gramaticals per a la consulta normativa o de diccionaris. Posar en crisi l'associació “tal nom, tal categoria” és concebre la gramàtica oracional (i textual) en el que és: una relació entre elements, els quals són delimitats per aquesta mateixa relació: *home* pot ser nom en *l'home del carrer* però tenir un ús adjectiu en *És molt home*, com també *granota* en *home granota* (o bé cal crear nous constructes teòrics: mot compost, locució nominal...); el mot *deure* és verb en *No vulguis deure res a ningú*, però és nom en *Aquest és el teu deure*; *blanc* és adjectiu en *El llibre blanc*, però nom en *Els blancs colonitzaren Àfrica*. No és tant la categorització en classes de mots o d'altra mena, doncs, el que creiem que interessa a l'ensenyament –que també interessa–, com la detecció de les relacions, que és el que ha de permetre, per exemple, revisar bé els textos bo i tenint present els matisos de les relacions sintàctiques (Hernanz 1997).

Per tant, una manera de defugir aquesta associació mecànica “tal mot, tal categoria” era justament acudir a unitats que poden pertànyer a diverses categories i, doncs, a

segon manual és la derivació pràctica d'un treball didàctic, avalat per Anna Camps, que es va realitzar gràcies a una llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació (set.1990-jul.1991). En connexió amb aquest, vg. MACIÀ, Jaume (1997): “Els pronoms febles en el Batxillerat”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 11, Ed. Graó, p. 61-72.

l'homonímia, en concret a la que ens facilita les formes *sols*. Aquestes, a diferència del que passa amb formes com *cap* o *en*, ens permet indagar en categories més simples i, teòricament, més aviat superades al llarg de l'ESO. Categories com nom, verb o adjectiu, per exemple, es poden assolir a primària en termes generals; en canvi, per a assolir bé la categoria adverbial es necessita el 1r cicle de l'ESO. Sembla, doncs, que no demanem res d'extraordinari en inquirir sobre aquestes classes de mots i, per tant, els errors en l'assignació categorial seran significatius. Però val a dir que el nostre objectiu no és pas quedar-se en l'observació d'aquests errors sinó que, l'encertin o l'errin, el que més interessarà de l'alumnat serà el raonament que el portarà a tal assignació categorial, ja que això és el que permet indagar en les seves capacitats metalingüístiques, representacions, dificultats, etc., passos previs a una resposta docent.

Diguem finalment que tal com hem concebut l'enquesta no entrarem en els casos problemàtics de la classificació en categories, sinó que ens limitarem a les esmenades categories bàsiques i en casos ben habituals.

1.3 CARACTERÍSTIQUES DE LA PRESENT RECERCA

1.3.1 OBJECTIU BÀSIC

Com ja hem dit, la finalitat de la nostra investigació és recollir informació sobre la representació mental que sobre les classes lèxiques i aspectes afins es fan els alumnes de secundària enquestats. No és la finalitat d'aquesta recerca, doncs, posar en qüestió el coneixement dels alumnes (si saben el que toca saber), com tampoc no pretenem proposar aquí els canvis en les pràctiques docents o en les programacions (continguts, metodologies...) que caldria escometre en conseqüència.

1.3.2 TESIS DE LA RECERCA

No és cap novetat sentir dir a molts professors que bona part dels alumnes saben poca gramàtica i, certament, els estudiants se senten sovint poc segurs en aquest terreny, malgrat que sigui alt el grau d'exigència que se'ls demana (pensem en els currículums o en les PAU). Tanmateix, nosaltres creiem que aquesta idea general de fracàs amb relació a l'aprenentatge (i –no ho oblidéssim– a l'ensenyament) de la qüestió és certa, però que potser es podria matisar i a això ens hi ajudarà la resposta de les preguntes de més avall, que la investigació present hauria de poder contestar. Les nostres tesis de pertinença seran les següents, l'una de tipus general i una altra de tipus evolutiu:

- 1. Els sabers gramaticals declaratius i els procedimentals no sempre guarden entre ells una relació prou coherent.*
- 2. Amb els anys l'estudiant millora qualitativament i quantitativament els seus arguments pel que fa a la identificació de les classes de mots i a la reflexió metalingüística en general.*

1.3.3 PREGUNTES

Les principals preguntes que intentarem respondre són les que segueixen. Amb relació a la primera tesi:

(1a)

¿Disposen els estudiants d'un bagatge de sabers declaratius o procedimentals prou adequat?

(1b)

¿Es produeix una certa automatització en l'assignació categorial?

I amb relació a la segona tesi:

(2a)

A mesura que avança l'escolarització, **¿l'argumentació semàntica va cedint terreny a l'argumentació morfosintàctica?** (Partim de l'axioma que una argumentació semàntica és més elemental que una de morfosintàctica, cosa que, tanmateix, es pot corroborar empíricament al llarg de la història de la lingüística.)

(2b)

Amb l'escolarització, l'argumentació morfosintàctica ¿es manifesta per mitjà d'un nombre creixent i progressivament variat d'arguments?; és a dir, amb aquesta pregunta es tractaria d'esbrinar si l'alumnat va aprenent a argumentar amb més arguments i amb arguments més potents.

Un aspecte essencial que hauríem d'esbrinar és de quina manera es fa operatiu el concepte que els estudiants s'han construït sobre aquestes classes lèxiques a l'hora d'identificar-les en el text de la prova, com també esbrinar quines són exactament les definicions apreses i els procediments activats i si es corresponen entre ells o bé funcionen amb independència mútua, de manera que saber definir un concepte no implica pas saber reconèixer-lo i a la inversa.

Com hem dit, la informació per a la confirmació o refutació de les dues tesis i la resposta de les preguntes corresponents s'obtindrà de les enquestes i de les entrevistes (intentant entrecreuar les informacions de les unes i les altres). Això també ens durà a parlar breument de conceptes afins que hauran anat apareixent, pertanyents a altres aspectes gramaticals, a la terminologia emprada, etc.

1.3.4 METODOLOGIA

Es va considerar important elaborar una prova que una persona aliena al centre hauria de passar a un grup de cadascun dels nivells del centre en règim diürn, la qual prova aniria complementada en alguns casos d'una entrevista. El treball a fer per part de l'alumnat era en part obert perquè, si bé és cert que se li preguntaria la categoria gramatical d'uns ítems específics, no se'l deixaria triar entre una llista tancada de possibilitats, tal com es veurà en la reproducció que de la prova fem més avall.

En concret, vam elaborar una enquesta escrita referida a un text, en què apareixien diferents formes homònimes de *sols* que calia classificar. L'enquesta es va passar a un total de 141 alumnes de secundària, dels quals 18 alumnes van ser també entrevistats. La mecànica d'aquestes operacions serà descrita més avall.

Les enquestes han estat processades, classificant les respostes segons unes categories que parcialment teníem previstes i unes altres que parcialment hem anat descobrint a partir de les respostes. Això ha permès obtenir molts quadres amb xifres precises de les respostes, els percentatges corresponents, els gràfics amb aquests percentatges i, també, els comentaris que fan al cas. De tot això se n'han extret conclusions categoria per categoria i també conclusions generals.

D'altra banda, s'han transcrit les 18 entrevistes, amb les observacions concernents fragments concrets. De tot plegat, se n'han tret conclusions generals. Finalment, s'ha intentat relacionar les entrevistes entre elles, i aquestes amb les dades de les enquestes. De tot plegat, se n'han tret les conclusions finals.

Es tracta, doncs, d'una investigació que combina la recerca quantitativa (que es desprèn de les respostes a l'enquesta escrita) i la de tipus qualitatiu (que procedeix sobretot de les entrevistes), dues aproximacions complementàries que ens han de permetre, si escau, respondre les preguntes i provar les tesis.

1.3.5 SUBJECTES DE LA INVESTIGACIÓ

1.3.5.1 ELS ENQUESTATS I/O ENTREVISTATS

Com hem avançat, es tracta de 141 alumnes³ de tots els nivells de secundària, de primer d'ESO a segon de batxillerat (sempre de règim diürn), matriculats oficialment en un institut públic del Vallès. La seva distribució per cursos és la següent:

nivell	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BATX	2BATX	Total
total d'enquestes vàlides	22	24	21	19	32	23	141
enquestes nul·les	3	3	2	1	0	0	9
alumnes absents	1	0	3	4	0	1	9

³ Aquesta xifra (141) no és suficient per a treure conclusions generalitzables (ni per al mateix centre), però és, certament, superior a la de molts treballs publicats i que es limiten a uns pocs grups (de vegades a un únic grup). A més, si es tractava d'observar l'evolució hauria estat preferible fer un seguiment d'uns mateixos alumnes al llarg dels anys, empresa impossible per a nosaltres. D'altra banda, cal tenir en compte que, per a cada enquestat, s'han hagut de processar 11 respostes referents amb relació a l'assignació categorial i 11 més relacionades amb la justificació pertinent de tal assignació, cosa que totalitza 3102 dades que ha calgut processar i classificar segons uns paràmetres que calia establir a partir mateix de les respostes, sense res preestablert. D'altra banda, tot això s'ha hagut de combinar amb les respostes lliures corresponents a 18 entrevistes.

Tots els alumnes d'un mateix nivell pertanyen a un mateix grup, en el cas de batxillerat corresponen a l'opció científicotecnològica a 1Batx i a l'opció artística a 2Batx. Per tant, se suposa que, poc o molt, han rebut teòricament –només teòricament– uns mateixos ensenyaments, impartits per uns mateixos docents, etc. d'ençà que són al centre (la composició dels grups es va mantenint al llarg de l'ESO; al batxillerat canvia, però es manté tots dos anys –sempre deixant a banda repetidors, incorporacions tardanes...). Cap dels sis de grups presenta cap característica particular des del punt de vista del ritme d'aprenentatge, ni cap problemàtica grupal rellevant. Dins el mateix nivell la tria va ser decidida en funció de la confecció d'un horari que permetés a l'entrevistadora fer la seva feina en dos dies. En cap cas, es van anar a buscar els grups “bons”.

Aquests alumnes són majoritàriament castellanoparlants i assisteixen a un institut enclavat en un barri obrer i de classe mitjana, però que de cap manera no forma part de cap extraradi marginal. Aquest component sociocultural (i sociolingüístic) pot explicar alguna dificultat, com la que té algun alumne per a entendre l'expressió *cap dels sols6 de capvespre* del text de l'enquesta (però a 1ESO dos dels tres alumnes entrevistats demostren entendre-la), malgrat que la suposàvem coneguda pels anys que fa que estan escolaritzats en català la majoria d'ells. En tot cas, però, el que interessa aquí no és on fallen, sinó quina representació es fan sobre la classificació en categories gramaticals, com també amb quina l'argumentació l'abonen.) El nivell de resultats acadèmics de l'institut és lleugerament superior a la mitjana de Catalunya, a jutjar tant per les proves de competències bàsiques fetes a 2ESO els darrers anys com pels resultats de les PAU (realitzades per bona part dels qui acaben 2Batx). El centre està ben considerat tant pels habitants de la zona d'adscripció com pels docents que hi treballen amb plaça fixa i, especialment, pels qui hi treballen temporalment, els quals el lloen per la seva organització, ordre i treball en equip, per contrast amb altres centres que han conegut

Majoritàriament els alumnes van rebre amb curiositat el fet de ser enquestats, especialment perquè se'ls havia anunciat un parell de dies abans, cosa que havia generat l'expectativa corresponent. Tanmateix, no sempre fou positiva la rebuda dels alumnes al projecte d'investigació, sobretot per aquells que només valoren el que es premia amb nota i, sobretot, per part d'aquells que no valoren la institució docent. Alguns d'aquests van deixar el qüestionari en blanc o simplement el van embrutar. Això fa que alguns de les enquestes hagin estat considerades nul·les. També cal restar del total d'alumnes dels grups –alguns ja de per si no gaire nombrosos per raó dels criteris de formació de grups que segueix el centre per a donar-los una millor atenció–, el nombre d'absències d'aquell dia. En el cas dels cursos de 2n cicle d'ESO, malauradament dos cursos amb un cert absentisme o “passotisme”, el nombre va baixar en una mesura que ha perjudicat els resultats de l'enquesta pel que fa a l'aspecte quantitatiu o estadístic, no en el qualitatiu.

Els alumnes entrevistats fa temps que estudien gramàtica explícita (cal aclarir que la dificultat en la classificació en categories gramaticals, en el nivell exigít en la prova, se suposa teòricament ja superada a 1r cicle d'ESO) i tots, en el moment de l'enquesta, cursaven alguna matèria de llengua catalana i castellana (de ben segur en el moment de l'entrevista ja havien treballat o repassat, directament o indirecta, molts aspectes gramaticals diversos que figuraven en la prova o pressuposaven que s'hi incloïen). A

més, en el centre el treball de llengua, en el cas de la morfosintaxi, es fa força coordinadament entre els professors de català i de castellà. Encara que no hi hagués cap alumne de batxillerat humanístic i, doncs, amb llatí, sí que els enquestats duen a l'esquena uns quants anys de reflexió metalingüística explícita, els uns més, els altres menys, cosa que havia de permetre treure'n força suc. Tinguem present també que almenys, des de segon de primària, han rebut classes de castellà i que, almenys des de segon o tercer han cursat anglès o fins i tot una segona llengua estrangera des de l'ESO com a matèria optativa. A tot això cal afegir les reflexions metalingüístiques –esperem que no poques– que s'han fet des d'altres assignatures “no estrictament lingüístiques” en l'exercici de les habilitats comunicatives.

El nom de pila que consignem en les enquestes i entrevistes no és mai el real (de fet, en aquesta recerca no donem cap nom real pertocant l'obtenció de dades, com tampoc el nom del centre docent), sinó un pseudònim que en conserva el sexe (curiosament, hem entrevistat més noies que nois).

1.3.5.2 L'INVESTIGADOR

Quan va ser realitzada l'enquesta (març 2006), Jaume Macià treballava a l'institut al·ludit des del 1990 (i a secundària des del 1983). Cap dels enquestats, però, no havia estat ni era alumne seu ni el coneixia amb prou feines en el moment de la prova. Els avantatges de treballar al centre mateix fou més grans que els inconvenients, ja que facilità molt la qüestió logística. L'organització va anar a càrrec del Seminari de català, dirigit per l'esmentat professor. Des d'aquest Departament ja s'havien promogut experiències de recerca-acció. No era, en efecte, la primera vegada que es feia una investigació important en aquest centre. Així, el curs 2001-2002 es va investigar sobre dèficits de lectura, recerca que es va dur a terme arran d'un assessorament dirigit per Teresa Ribas, motor de l'esmentada investigació, que la va dur a redactar un article intitulat *I els nostres alumnes, què en pensen, de la lectura* (Ribas, Macià i altres, 2005). Com en l'actual recerca, també aleshores es va triar un grup de cada nivell.

El moment escollit per a la present recerca va ser acabats els exàmens de la segona avaluació, i això per dos motius: no interferir en la tasca docent i, alhora, poder explorar els coneixements dels alumnes en un bon moment (tots els alumnes havien tingut temps de veure o repassar els conceptes, analitzats en algun moment del curs). Una enquesta així a principis de curs hauria donat una resposta falsejada a la baixa.

Amb la carta annexa (vg. Annex núm. 2), es va aconseguir engrescar el professorat del centre (no únicament de l'esmentat Seminari, sinó també d'altres de llengua) a fi que col·laborés en l'empresa, deixant que l'entrevistadora entrés a la seva aula. El professorat de llengua dels diferents grups havien classificat prèviament –i d'una manera lògicament aproximada– els alumnes que tenien més bon nivell i els que tenien més mancances amb relació lògicament al tema que ens ocupa. El professorat va entendre que no es tractava de fiscalitzar la seva feina amb aquesta recerca, sinó d'analitzar una situació per al benefici de tothom, sobretot de l'alumnat. De fet, feia poc que ja s'havia dut a bon port al centre una experiència d'envergadura similar sobre dèficits de lectura, tal com ja hem esmentat més amunt.

1.3.5.3 L'ENTREVISTADORA

Les entrevistes van ser realitzades per una llicenciada en hispàniques, amb coneixement de la secundària però sense exercir-hi la docència en aquell moment. Persona vinculada personalment al Departament de Didàctica de la llengua i de la literatura de la UAB, va rebre l'encàrrec de venir al nostre institut a fer les entrevistes, que van tenir lloc durant els matins dels dies 2 i 10 de març del 2006. Atesa la relació personal i professional (docent i cap de departament) de Jaume Macià amb el centre on es realitzava l'estudi, es va considerar important que les proves fossin passades per algú totalment aliè al centre, desconegut pels alumnes i pel professorat, de manera que l'alumnat pogués desvincular la recerca d'una prova de llengua qualsevol amb finalitat avaluadora. Si bé és cert que en algun cas això va poder fer augmentar les respostes nul·les, no és menys cert que va contribuir a situar el treball en un àmbit nou. Durant els dos dies de feina al centre, l'entrevistadora no es va cansar d'insistir en la seva funció investigadora i no examinadora, com queda consignat en les entrevistes. L'entrevistadora va rebre dues sessions d'orientació per part d'Anna Camps amb relació a la feina que havia de realitzar, en una de les quals fou present Jaume Macià, que va tenir ocasió de conèixer l'entrevistadora i coordinar-s'hi.

Jaume Macià es va encarregar de contactar amb el professorat del centre, sempre de llengua (catalana, castellana o anglesa), per tal de confeccionar un horari que permetés que en els dos dies esmentats es poguessin dur a terme les entrevistes a tres alumnes de cada nivell, de primer d'ESO a 2n de batxillerat, sempre diürn. És aquest factor aleatori el que va decidir quins eren els grups triats, si bé es va evitar que fossin grups problemàtics o d'un nivell conegudament baix. Podem dir, doncs, que no es va buscar que els grups tinguessin cap característica especial o en comú, i l'única precaució va ser que la feina que volíem fer es pogués tirar endavant sense incidents.

Primerament va caldre que el professorat de llengua de cada grup, discutís i triés tres alumnes dels grups triats: calia un estudiant amb bon nivell de llengua, un altre nivell amb nivell mitjà i un tercer amb un nivell insuficient (en direm nivell alt, nivell mitjà i nivell baix, tot i que a la pràctica no sempre sembla que es compleixin aquests perfils: mentre que el nivell alt i baix acostuma a correspondre a la realitat⁴, els nivells mitjà queda més indefinit i, sovint, podria ser intercanviats amb l'alt)⁵. Es tractava d'alumnes

⁴ Hi apareixen més sovint, especialment a l'ESO, respostes basades en la "intuïció", sense argumentar pròpiament. És curiós d'observar que, mentre en el conjunt dels entrevistats dominen les noies, en els perfils baixos dominen els nois: 4 nois enfront de 2 noies.

⁵ En la taula següent es pot veure expressat el nombre d'encerts pel que fa a l'assignació categorial (totes les xifres s'han d'entendre referides a un total d'11 homònims analitzats):

		NIVELL D'ESCOLARITZACIÓ					
Grau d'aprenentatge (sobre 11 ítems)		1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1Batx	2Batx
	alt	6	11	11	11	11	11
	mitjà	7	4	11	4	11	11
	baix	3	2	11	7	10	9

Com es pot comprovar amb el quadre (nota 4), si ara entenem l'enquesta únicament com a exercici d'anàlisi gramatical, tots els alumnes amb nivell alt obtenen la màxima puntuació llevat del de 1ESO; paral·lelament, els de nivell baix obtenen les puntuacions més baixes en cada columna excepte a 4ESO. Això abonaria el fet que, en els extrems, la divisió en graus d'aprenentatge era correcta. Pel que fa al grau

que no coneixien Jaume Macià, el qual no va ser present abans, durant ni després l'entrevista amb alumnes. La seva missió era de coordinació i de “suport logístic”. Volem des d'aquí agrair a la direcció del centre i al professorat afectat les facilitats donades i l'interès demostrat.

1.3.6 LA RECOLLIDA DE DADES

La recollida de dades es va fer a través d'una enquesta escrita i d'una entrevista a alguns dels enquestats, com ja s'ha avançat, els quals instruments han constituït el nostre corpus L'orientació de l'una i de l'altra responia a la necessitat d'obtenir la informació que permetés respondre les preguntes plantejades. Per tant, l'opció per una determinada categoria per a un ítem era important en la mesura que generava una argumentació i exterioritzava la representació mental que l'aprenent s'havia fet de la categoria i, alhora, els procediments que havia après per a detectar-la.

1.3.6.1 LA PROVA ESCRITA

1.3.6.1.1 EL TEXT

Per a evitar la típica prova consistent a subratllar mots d'una colla de frases deslligades i descontextualitzades, que fan que l'activitat sigui artificial per a l'alumnat i massa semblant a un típic exercici escolar, vam decidir d'escriure un text *ad hoc* que en certa manera pogués passar com a realia.

L'adjectiu *sols*, en què es basa la prova, ens va suggerir una història d'amor no correspost i sobre aquesta assumpte vam escriure una primera versió, vam experimentar-ne una segona (vg. Annex núm. 1) i vam fixar-ne per a la present recerca una tercera, composta de manera que no havia de suposar, en principi, dificultats insalvables per als alumnes més joves d'entre els enquestats (compresos en una extensa franja d'edat, de 12 a 18 anys).

Com que el nostre objectiu és el d'aproximar-nos al raonament gramatical de l'estudiantat, no ens va semblar suficient que l'aprenent etiquetés unes categories, sinó que li vam demanar que aquesta primera tasca la complementés amb una justificació escrita, que és el que més ens ha d'apropar a les representacions de l'alumnat. A més, en el cas de 18 alumnes, tot plegat era ampliat amb una entrevista (d'una durada inferior en principi a 10 minuts), que podem considerar semiestructurada pel fet de girar al voltant d'un contingut (la conceptualització de les categories gramaticals amb relació a l'homonímia de *sols*), que és el que centra el treball de l'estudiant i el de l'entrevistadora, la qual es veu abocada a una entrevista molt dirigida. Vet ací la prova lliurada als enquestats:

mitjà, observem que, en el cas de 1ESO, aquest avantatge d'1 punt el grau superior, mentre que a 4ESO és superat numèricament pel grau inferior. Les xifres també ens poden fer pensar que l'anàlisi requerida era relativament fàcil per als alumnes de partir de 2n cicle d'ESO, cosa que és en gran part indiferent als objectius d'aquest treball, amb el benentès, però, que les respostes errònies solen donar més joc. A part de la irregularitat de les dades a 4ESO, que en els perfils alt i mitjà s'igualen a 2ESO i la del perfil baix queda per sota de 3ESO i per sobre del perfil mitjà del mateix 4ESO, el perfil baix de 2Batx. queda 2 punts per sota dels seus companys d'altres graus d'aprenentatge i 1 punt per sota de l'alumne de 1Batx de nivell baix.

Centre docent: _____

Nom: _____ Data: _____ Grup: _____

Llegeix atentament el text i fes el que se't diu en l'altre full. Gràcies.

Argençola, 5 de febrer de 2006

Estimada Consol,

No aspiro pas a refer la nostra relació. Sols¹ et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que sols² dedicar a tothom excepte a mi. T'escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que et trobo molt a faltar. I és que els nois sols⁴ ens sentim tan perduts!

Ara em ve sempre a la memòria l'estiu que vam passar amb els amics en aquella masia del Pirineu. ¿Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment sols⁵? ¿I recordes que aquella tarda, ben abraçats, vam contemplar un cel rogent preciós i que les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels sols⁶ de capvespre i que, ja de nit, davant la llar de foc, tocaves a la guitarra les nostres cançons d'amor? Encara sento vibrar dins meu la música de les teves notes (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols⁷ tan penetrants...). Oh, tant de bo tornés tot!

Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo sols⁸, i sé del cert que tu també els sols⁹ tenir presents. L'un sense l'altre no podem continuar gaire més temps separats. Sols¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure. Per què hem d'estar tan sols¹¹ podent estar un altre cop junts?

Encara teu,

Jacint

1. Escribe a sota amb llapis la categoria gramatical⁶ de cada forma *sols*.

- Si no la sabessis, encercla el mot *sols* i posa-hi un interrogant.
- Si en algun cas no entenguessis la frase, escriu-hi “no ho entenc”.

2. Transporta les anàlisis al quadre següent i raona extensament en cada cas per què has decidit que la forma *sols* és tal categoria o tal altra. Si trobes que l’anàlisi i el raonament d’una forma són idèntics als d’una forma anterior, escriu-hi simplement “igual que el núm. ...”.

<i>sols</i> núm.	categ. gram.	Raonament
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

⁶ Quan parlem de categories gramaticals ens referim a classes de paraules com el nom, la preposició, el pronom, la conjunció...

Com es pot comprovar, el text es basa en un tema que atreu els adolescents: el de l'amor no correspost o trencat. L'emissor Jacint s'adreça a la seva exparella, Consol, per fer-li memòria de les experiències amoroses que van viure junts amb l'esperança tàcita que aquest record li permeti recuperar el seu amor. El text és de tipus conversacional, inscrit dins el gènere epistolar amorós. No és un text difícil ni lèxicament ni gramatical i la seva formalitat és mitjana.

El text va ser curosament elaborat i en les diferents versions el nombre d'homònims *sols* va anar minvant per poder-ne fer una anàlisi en un temps d'uns vint minuts, amb la seguretat, però, que hi hagués els ítems representatius i certs ítems de control per assegurar-nos que la resposta no es donava a la babalà.

En l'exercici donat i base d'aquest treball, l'alumnat havia de detectar les diferents categories gramaticals que genera l'homonímia de la forma *sols*, una de les més riques de l'idioma, que es manifesta per la seva pertinença, segons el context, a quatre categories (nom, adjectiu, verb i adverbí). La selecció d'aquest cas concret d'homonímia i no de cap altre es deu al fet que les categories en joc són relativament bàsiques i simples (a excepció de l'adverbial)⁷. Es demanava que, en primer lloc, l'anàlisi es fes damunt mateix del text de la carta i que es transportés a la graella del segon full, amb la possibilitat d'indicar si no se sabia la categoria gramatical d'un ítem o si no s'entenia alguna de les oracions (aquesta darrera opció no ha estat utilitzada per cap alumne, malgrat que *sols*⁷ no sempre ha estat entès) amb els signes pertinents.

L'exercici en si ja tenia un component didàctic: era evident que un mateix significat podia intervenir en la formació de signes lingüístics diferents pertanyents a categories diferents⁸. Les onze formes *sols* de la carta responien a un pla previ, en què apareixien almenys dues ocurrències per a cada categoria, de manera que es pogués comprovar la coherència de les respostes i, alhora, es posés a la consideració de l'aprenent més d'un context per a cada categoria, el qual no és prototípic (excepte en *els nois sols*⁴), ja que això obliga a més argumentació. Com es podrà veure en el quadre de l'apartat següent (vg. §2.4), es juga també amb fets com ara que les dues ocurrències de *tan sols* formen sintagmes diferents: adverbial en *tan sols*³ i adjectival en *tan sols*¹¹. (En canvi, en la versió actual s'han descartat homofonies més complexes com *tan sols* i *tants sols*.) Per a facilitar les respostes apareixen totes onze formes subratllades i amb un superíndex, numeració que es mantindrà per raons pràctiques en tot el treball, encara que –en el cas de les transcripcions– no se'n pronunciï generalment el número.

⁷ Simples en el sentit que no som davant categories relacionals com la preposició (com és el cas d'un dels valors de *cap*, una altra forma amb molta homonímia) o la conjunció i altres elements nexuals, i també en el sentit que, excepte l'adverbí, formen part de classes perfectament definides.

⁸ Malgrat aquesta evidència, tindrem ocasió de comprovar que alguns alumnes segueixen amb la idea que a cada forma externa li correspon una categoria, en concret la del signe que primer els ve a la ment (en el nostre cas, el que immortalitza Heli, Apol·lo o Febus).

1.3.7 L'ENTREVISTA

Les enquestes aporten informació, però susciten moltes preguntes i deixen molts dubtes en l'aire. L'entrevista, doncs, havia de penetrar en aquestes llacunes. Es tractava de preguntar sobre la justificació dels ítems, és a dir, era allò que els investigadors anomenen una entrevista sobre exemples (*interview-about-instances*), la qual havia d'evidenciar el grau d'assimilació-interiorització del saber declaratiu expressat ja en l'enquesta i els procediments que després se seguïen per, efectivament, identificar les classes de paraula.

En l'espai d'una hora, l'entrevistadora entrava a un grup de cada nivell, on l'esperava un/a professor/a de llengua (els alumnes ja sabien que havia de venir). Feia als alumnes una breu introducció sobre la feina a fer, passava l'enquesta durant uns 20 minuts i, tot seguit, es dirigia a una aula amb el primer alumne que acabava. Tots els alumnes de l'aula ja havien contestat l'enquesta al cap d'uns trenta minuts i la classe reprenia amb total normalitat la seva activitat, excepte els alumnes seleccionats per a l'entrevista. Dos alumnes més, corresponents als perfils restants, eren enviats pel professor a l'aula amb l'entrevistadora fins a completar les tres entrevistes requerides.

Quan vam dir als estudiants que aquesta feina formava part d'una recerca universitària, la seva reacció va ser, en general, favorable. Els vam garantir l'anonimat, malgrat que per raons operatives els exercicis anirien signats. Com que sabien que qualsevol d'ells podia ser seleccionat per a l'entrevista, els dels perfils baixos manifestaven generalment la seva sorpresa en ser triats.

1.3.7.1 LA TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA

Per a la transcripció de les entrevistes no hem seguit les convencions tan tècniques i prolixes de certs analistes del discurs (H. Calsamiglia, A. Tusón, L. Payrató, etc.), sinó convencions simplificades i partint sempre de l'ortografia estàndard i de la concepció tradicional de l'oració com a unitat gramatical mínima, per molt que aquesta qüestió estigui en entredit entre els estudiosos de la llengua oral. Es tracta, doncs, d'unes normes segurament més operatives per als objectius que pretenem (que se centra sobretot sobre els continguts proposicionals d'una interacció d'altra banda força elemental: només entre dues persones i per a comentar unes respostes ja donades) i fàcilment deduïbles per al no experts, cosa que permet d'eixamplar la seva difusió entre el món dels ensenyants. En termes generals, hem seguit la proposta de transcripció de T. Ribas (2000), però l'hem acostat a l'ortografia convencional quant a l'ús dels signes de puntuació i, a més, hi hem fet regularitzacions o concrecions com les següents:

- ús del claudàtor en les acotacions contextuais: [riu]...
- mateixa vocalització per a l'expressió d'**assentiment** en tots els casos: *mhm*.
- vocalització per a l'expressió de **vacil·lació** (sovint per a donar-se temps per a pensar): sempre *mm* o *ehm* (diferent de "eh", que apareix sempre amb modalitat interrogativa (¿eh?) i serveix per a demanar confirmació).

D'altra banda, per a facilitar en les entrevistes la consulta de les oracions que s'extreuen de la carta objecte d'anàlisi, hem mantingut la numeració de les formes *sols* (de vegades com a superíndex, com en el text de l'enquesta). També per raons de rapidesa a l'hora de situar-nos, quan en la transcripció hom remetia a un número hem utilitzat les xifres aràbigues en comptes de la transliteració fonètica del numeral. Finalment, observant la transcripció es detectaran altres decisions *ad hoc*, com la utilització de claudàtors en lloc de parèntesis (signe aquest darrer que considerem que pot denotar un cert lligam sintàctic amb la resta de l'enunciat) per a certes acotacions extralingüístiques, o el fet de no accentuar la conjunció quan va precedida incorrectament de preposició malgrat que aquella soni tònica.

1.3.8 EL BUIDATGE DE LES DADES

No ens entretindrem a detallar com s'han buidat les enquestes i les entrevistes perquè això ja s'anirà comentant al llarg dels capítols següents, tenint ben present, és clar, que les enquestes han permès un tractament estadístic que no era lògicament possible amb les entrevistes (que no comenten els mateixos ítems, ni de la mateixa manera), que han donat peu a una recerca qualitativa. A l'hora de classificar les respostes de les enquestes es podrà constatar que hem establert força grups, alhora que hem procurat rebutjar constituir calaixos de sastre sota etiquetes del tipus "altres". Hem separat diferents grups d'arguments (semàntics i morfosintàctics), per després desglossar els diferents tipus d'arguments morfosintàctics, ja que així n'obteníem més dades. També, per a poder respondre millor les preguntes d'aquesta investigació i encara que això compliqués el buidatge, hem volgut deixar constància de si teníem respostes amb arguments dobles i triples, ja que aquesta dada permetia demostrar una major maduració en la capacitat argumentativa sobre la llengua i, doncs, una major capacitat metalingüística.

Pel que fa als ítems de l'enquesta pertanyents a la mateixa categoria, moltes vegades els hem analitzats separatament, però en altres casos ens hem trobat que la remissió de l'un ítem a l'altre (per a agilitar la resposta de l'enquesta, era possible contestar "igual que x") ho feia repetitiu.

A l'hora d'oferir les dades ens hem basat en els percentatges. Però aquest valor relatiu l'hem contrastat amb els valors absoluts⁹. Pel que fa als percentatges, d'una manera intuïtiva (i sense haver fet el corresponent estudi de fiabilitat estadística) no considerarem que sigui pertinent una diferència percentual d'un 10%, sempre que el punt de comparació inferior no sigui 0%. Això permet relativitzar que un curs tingui resultats per sota del nivell precedent, però que, ben mirat, es deu únicament a la resposta d'un parell d'alumnes.

⁹ Altrament, pot passar com en el gràfic núm. 5 dels ítems nominals, en què un 100% correspon de fet a... 1 sol alumne!

2. LA PROBLEMÀTICA DE LA DIVISIÓ EN CLASSES DE MOTS. ESTUDI DE L'HOMONÍMIA ENTRE LES FORMES *SOLS*.

2.1 INTRODUCCIÓ A LA PROBLEMÀTICA DE LA DIVISIÓ EN CLASSES DE MOTS

Ja hem anunciat que l'enquesta i l'entrevista es basen en l'anàlisi categorial i, en concret, en l'anàlisi de diferents casos de la forma *sols* que apareix en un text epistolar. És per això que, primer de tot, ens haurem d'endinsar breument en la problemàtica que planteja la divisió en les categories gramaticals que es proposen en els currículums. En segon lloc, veurem la problemàtica que es genera en l'assignació categorial de formes homònimes. Ens caldrà, doncs, justificar la tria de l'homonímia com a observatori excel·lent de les dificultats en l'assignació categorial i veurem la importància del fenomen en català (i altres llengües). En tercer lloc, analitzarem els diferents valors que tenen les formes *sols*, amb la qual cosa disposarem d'una base sòlida per a entendre les dificultats amb què topen els alumnes en el moment d'escometre l'anàlisi proposada en l'enquesta.

L'enquesta en què es basa el treball ha pretès polsar el grau de (re)coneixement de les classes lèxiques, una de les nocions més bàsiques de la gramàtica, juntament amb les funcions sintàctiques. Tradicionalment, es consideren vuit o nou classes de mots: a les dues més bàsiques (el nom i el verb) cal afegir-hi el determinant, l'adjectiu, el pronom, l'adverbi, la preposició, la conjunció i, de vegades, la interjecció (en què convergeixen les onomatopeies i altres veus d'imitació natural). No forma part de l'objectiu d'aquest treball detallar les excel·lències o deficiències d'aquesta classificació dels mots o d'altres, producte totes elles d'una llarga evolució històrica que arrenca dels gramàtics grecs. Tampoc no és el lloc de fer la història de com neixen i, poc o molt, evolucionen en la tradició occidental les categories gramaticals¹⁰, també anomenades parts de l'oració, parts del discurs, classes de paraules, classes lèxiques, etc., segons l'enfocament teòric de pertença. No podem estar-nos, però, de citar un paràgraf de Tusón (1981) que ens permetrà de fer-nos una idea de com s'han anat configurant des de Dionís de Tràcia (segle I aC) i com, per tant, no és una classificació necessàriament tancada sinó que resulta dels condicionants de cada moment històric, entre els quals l'estat dels coneixements lingüístics i la inèrcia acadèmica.

¹⁰ Adoptem el terme *categoría gramatical* perquè és el més habitual a secundària. Tanmateix, “como muchos términos fundamentales de la lingüística, también éste se muestra más bien opaco y oscilante” afirma Raffaele Simone (2001, p. 247), que esmenta dos significats per a l'esmentada etiqueta: “por un lado, són categorías ‘las partes del discurso’; por otro, lo son entidades más concretamente nocionales, como ‘modo’, ‘tiempo’, ‘persona’, ‘género’, etc.” (op. cit., p.247). Sobre la problemàtica dels termes emprats en els llibres de text a secundària, vg. Macià (2000).

Distinguíó Dionisio de Tracia ocho partes de la oración: nombre (que incluye los adjetivos), artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición y conjunción. Prisciano, ante la necesidad de enumerar las partes de la oración para el latín, mantiene el número de ocho a base de suprimir el artículo (com era obvio) y haciendo aparecer la interjección. Ya en el Renacimiento, Nebrija establecerá diez a base de añadir el artículo, el gerundio y el nombre participial infinito y suprimir la interjección. La R.A.E, en su edición de 1880, mantiene diez partes: artículo, nombre sustantivo, nombre adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección. En la edición de 1928 quedan reducidas a nueve, por la inclusión del participio dentro del verbo.

La noció de classe de mot és, sens dubte, una de les més bàsiques de la morfosintaxi, juntament amb la de funció sintàctica, que podríem dir que constitueix l'altra cara de la mateixa moneda (una determinada categoria implica unes (o una) determinades funcions, i a la inversa, constituint una relació no biunívoca, de tal manera que les categories gramaticals no constitueixen propietats de les unitats lèxiques en elles mateixes).

Solament remarcarem que, com tota classificació dels fets de llenguatge, la divisió en classes de mots no abasta, ni de bon tros, la complexitat dels fets de parla, i que una altra tradició gramatical hauria pogut generar uns estudis amb diferències remarcables, la qual distaria més o menys de la transposició escolar que se'n fes. Així, podria no existir el concepte d'oració tal com l'entenem i potser ens basaríem en el contínuum de la llengua parlada; o podríem haver instituït una tradició escolar en què el verb fos considerat nucli oracional, com ja preconitzava Lucien Tesnière, concepció que segurament ens resultaria més útil en didàctica. Les classes gramaticals, com en general totes les abstraccions a què ens porta l'anàlisi oracional i textual, són en gran part discutibles i, de fet, tal com s'ensenyen aquestes categories en l'educació no universitària, no acaben de rutllar, cosa que incideix negativament en l'activitat analítica dels nostres alumnes enquestats i sovint fa que cert professorat es mantingui en l'exigència d'unes classificacions com si no fossin el que són: productes històrics provisionals, per segles de tradició que les abonin.

Per salvar els diferents problemes que generen, tradicionalment s'ha recorregut a estratègies diferents per poder mantenir una aparença mínima de compartiments disjunts entre les diferents classes de mots¹¹. En primer lloc, no oblidem l'estratègia utilitzada des de fa segles consistent a parlar de substantivació, d'adjectivació, d'adverbialització, etc. per a justificar les transposicions categorials (més enllà del fet que, en funció metalingüística, qualsevol forma sigui usada com a nom, un cop desgramaticalitzada i dessemantitzada).

¹¹ Enfront de la concepció d'arrel platonicoaristotèlica de la gramàtica tradicional en què es consideren categories discretes, definides per propietats necessàries i suficients i en què tots els seus membres tenen un estatut igual o semblant, la lingüística cognitiva (Cuenca, 1996; Cuenca – Hilferty, 1999), hi contraposa l'existència de categories amb límits difusos, definides a partir de feixos de trets i de relacions de semblança i amb membres més o menys representatius (prototípics) que altres. I és que, seguint l'obra esmentada, “una concepción basada en propiedades necesarias y suficientes como la que sigue la tradición gramatical, acaba produciendo definiciones válidas únicamente para los elementos prototípicos, que relegan al país de la ‘excepción’ todos los demás casos”.

En segon lloc, hi ha també l'estratègia de recórrer a les excepcions, com quan es diu que *tot* (o *tout* en francès) és variable, malgrat ser considerat adverbí, en enunciat com *Va arribar tota contenta* (*Elle est arrivée toute contente*) en lloc de veure-hi una transformació del tipus *Tota ella va arribar contenta*, posem per cas. En tercer lloc, hom fuig d'estudi titllant de col·loquial un ús i, doncs, fora de norma. I encara una quarta estratègia consisteix a improvisar classes mixtes. És així que es reconeixen mots o locucions inclassificables o que han estat ubicats erròniament dins les interjeccions (com *rai* en “tu rai!”), denominats amb etiquetes noves com *operadors* (*què; probablement; només o sols...*)¹² o que es troben a cavall entre dues o més categories (és el cas dels elements bifuncionals com el relatiu *on* o els interrogatius *on*, *com* i *quan*, alhora adverbis i pronoms, com també clítics del tipus *hi* i *en* amb funció de circumstancial i, per això mateix, anomenats pronoms adverbials), de manera que els gramàtics perspicaços han hagut d'acudir a etiquetes com la d'*adverbí conjuncional* que utilitza Fabra (1956), que abastaria elements considerats actualment *connectors*. Aquest darrer és un terme que tan aviat remet al pla categorial com al funcional (Cuenca, 2001, p. 80), essent barreja entre aquests dos plans, fet que genera una problemàtica que enterboleix la claredat expositiva de molts tractats –i, doncs, la didàctica de molts manuals que en parteixen per a la transposició didàctica– i que afecta també realitats denominades sota termes com *nexe*, *determinant*, etc.

Malgrat aquestes i moltes altres limitacions de la tradició gramatical que ens ha arribat, aquest cos teòric heterogeni i poc o molt incoherent ha donat peu a la gramàtica que s'ensenya a les escoles del nostre país, infinitament més homogènia que la versions sempre canviants que n'elaboren els lingüistes (en les quals, tanmateix, perduren més o menys redefinides les categoritzacions tradicionals, malgrat l'al·ludió de teories posteriors forjades des de la lingüística o des de les altres ciències del llenguatge: gramàtica del discurs, pragmàtica, sociolingüística, psicolingüística...; vg. Camps & Ferrer, 2000).

2.2 APUNT SOBRE LA PROBLEMÀTICA EN LA DETERMINACIÓ DE LES CLASSES LÈXIQUES DE NOM, VERB, ADJECTIU I ADVERBI

Com que l'exercici proposat als alumnes enquestats pressuposa que saben detectar les quatre categories esmentades en el títol del present epígraf i que poden argumentar les seves decisions (i tant se val si s'equivoquen perquè igualment posaran de manifest les seves concepcions gramaticals), serà bo que analitzem breument quins són alguns dels problemes a què es poden veure abocats (no necessàriament en els ítems del text proposat).

La distinció de les categories nom, verb i adjectiu es prefigura, d'entrada, com a quelcom relativament simple per a l'alumne de secundària (especialment per al de batxillerat), sobretot la categoria nom. Tanmateix, qualsevol docent que tingui l'orella

¹² A part dels interrogatius, s'inclourien entre els operadors altres elements que modifiquen la modalitat oracional, com *no* o *potser*, i en general elements que modifiquen la predicació o algun dels seus elements, com precisament els també adverbis *només* o *sols*.

parada sap que apareixen certes confusions, de les quals seleccionarem les que, segons la nostra experiència, són les més freqüents. Passem a veure-les succintament.

2.2.1 CASOS EN QUÈ LA CATEGORIA VERB QUEDA POC O MOLT CONFUSA

En destacarem aquests casos:

- **Nominalitzacions**

Les nominalitzacions comporten confusions entre nom i verb (*L'arribada dels teus avis ens ha ben destarotat* vs. *La teva àvia no l'he arribada a conèixer*), que augmenten a mesura que s'afegeixen complements típicament verbals a la nominalització (*L'arribada ahir dels teus avis...*). És evident que la gramàtica tradicional no ens forneix d'un marc teòric que permeti explicar aquestes transformacions, d'altra banda tan habituals en la llengua culta en general i en el llenguatge periodístic en particular.

- **Formes no personals**

Si bé el paradigma verbal (per la presència dels morfemes temporals) hauria de permetre de delimitar clarament la categoria verbal respecte de les restants categories, no és menys cert que les formes no personals del verb ocasionen confusions, almenys per dues raons:

- a) per la seva manca de morfemes típicament verbals (i en el cas del participi típicament nominals), fet que contribueix a la seva transcategorització, sobretot en noms (particularment a partir d'infinitius com *dinar*, *sopar...*, però també a partir de participis com *buidat*, *caiguda...* o de gerundis com *caient*, en els quals convergeixen antics participis de present).
- b) per la seva importància en la formació de subordinades substantives (sobretot en el cas de l'infinitiu), adjectives (en el cas del participi) i adverbials (sobretot en el cas del gerundi). Si aquestes subordinades queden reduïdes a la mínima expressió, es produeixen també aproximacions entre categories lèxiques: tenim adjectiu en *És un noi cregut*, però aquest valor ja no és tan clar en *És un noi consentit* (ja que pressuposa un argument agentiu) i, encara menys, en *Aquest és el noi castigat*. No oblidem que es considera que l'infinitiu, el gerundi i el participi tenen la doble condició de verbs, d'una banda, i de noms, adverbis i adjectius, respectivament, de l'altra.

2.2.2 CONFUSIONS ENTRE NOM I ADJECTIU

Existeix una frontera porosa entre nom i adjectiu, ja que la substantivació d'adjectius o l'adjectivació de noms són processos molt freqüents (de fet, avançat el segle XX encara es parlava sovint de “nom substantiu” i “nom adjectiu”). Per acabar-ho d'adobar, els esmentats fenòmens són processos graduals. Vegem una escala d'exemples en què el valor adjectiu va cedint pas al substantiu (1), o la inversa (2):

(1)

- a. Els nois *negres* tenen molt sentit del ritme.
- b. És racista: no contracta els cambrers asiàtics sinó els *negres*.
- c. En els jocs olímpics els *negres* sempre guanyen medalles en atletisme.

(2)

- a. Aquella persona que veiem en la llunyania, diria que és un *home*, no pas una dona.
- b. Quan ja s'és *home*, es deixen de fer certes criaturades.
- c. En Ramon és molt *home*.

2.2.3 CONFUSIONS ENTRE ADJECTIU I ADVERBI

Certs adjectius es poden adverbialitzar i en aquest cas es queden fixats en la forma no marcada (masculí singular): *respira fondo*, *parla alt*, *llaura dret*. Vegem ara exemples d'aquests desplaçaments morfosintacticosemàntics a partir de l'adjectiu *baix* (3a), que pot substantivar-se (3b) o adverbialitzar-se (3c):

(3)

- a. Aquests conductors són *baixos*.
- b. Ells renten els *baixos* del vehicle.
- c. El pilot vola *baix*.

Sovint es diu que tant en (3a) com en (3c) la forma *baix* designa manera (tradicionalment hom diu que els adverbis de mode expressen la manera com es realitza l'acció, l'esdeveniment o allò designat pel verb (3c), semblantment a com certs adjectius expressen com és allò designat per un substantiu, com veiem en (3a)). Notem que, en voler discernir (3c) de (3a) per mitjans que no considerin la concordança i el canvi flectiu consegüent, ens adonarem que es produeixen interferències i, doncs, dificultats analítiques¹³.

2.2.4 EL CAS DE L'ADVERBI

De les quatre categories gramaticals esmentades, la de l'adverbi és la més complexa, essent ja la seva definició tradicional un indicatiu del fet que ens trobem davant una mena de "calaix de sastre". Però és que, a més, la típica definició de la gramàtica tradicional ("aquella part de l'oració que modifica un verb, un adjectiu o un altre adverbi") no preveu elements que la gramàtica tradicional mateixa entra en la seves llistes, elements que modifiquen el conjunt oracional (Finalment *va presentar ell mateix l'obra*), que emmarquen l'enunciació mateixa o modalitzen la proposició (Francament, *l'obra no em va agradar gens*), que funcionen com a operadors de modalitat (com l'adverbi *no* que converteix en no asseverativa una proposició), que equivalen a oracions (com l'adverbi *sí*), etc. És per això que la gramàtica generativa considera que la categoria *adverbi* no

¹³ Observem que tant es pot dir *L'avioneta vola baix* com *L'avioneta vola baixa*, amb un significat idèntic però amb canvi de funció: si l'adverbi *baix* és CC de manera, l'adjectiu *baixa* és complement predicatiu, és a dir, estableix una doble predicació respecte del verb i del subjecte. De vegades la mateixa idea és construïda alhora per mitjà d'un adverbi (o locució adverbial) i d'un adjectiu lèxicament diferent: *En entrar la presidenta, ells es van posar drets*. vs. ... *es van posar drets*. Altres exemples: *Ella va arribar primer* '...abans que ningú' vs. *Ella va arribar primera* 'Va ser la primera a arribar'; *No li diguis que no ho faci, perquè ho farà igualment* vs. ..., *perquè ho farà igual*.

existeix i que els mots que habitualment s'hi consideren són considerats especificadors del verb, com ara *no* o *potser*, de l'adjectiu (*molt alt*) o bé preposicions transitives.

Fabra, lingüista molt agut, es decanta per identificar el terme *adverbi* amb els adverbis de manera (que anomena “adverbis pròpiament dits”, vg. § 88). I aclareix (dins el mateix epígraf): “Tradicionalment s'inclou en la classe dels adverbis tot mot invariable que no serveix normalment de complement determinatiu, sia d'un verb (*caminar lentament*), sia d'un adjectiu o d'un altre adverbi (*més ample, molt més*, V. § 27), i això fa que, al costat dels adverbis pròpiament dits (esmentats en aquest §: *bé, malament*), hi hagi els adverbis de quantitat o de grau (*molt, ben bé*), de lloc (*aquí, enfora*), de temps (*avui, després*), de negació (*no*), de dubte (*potser*), etc. V., encara, §§ 93, 104 i 105”. Aquests darrers epígrafs fan referència a mots que expressen relacions lògiques (actualment anomenats *connectors*), com *tanmateix, amb tot, també, doncs...* (anomenats per Fabra *adverbis* o *locucions adverbials conjuncionals*, vg. §§ 104 i 105).

De totes les categories implicades en l'exercici de l'enquesta, la més complexa i difícil d'argumentar és l'adverbial. Però, per si el que hem dit en § 2.2.3 fos poc, cal advertir que, des del moment que els adverbis generen preposicions i conjuncions, es produeixen interferències entre aquestes tres categories. En *Viu lluny de casa teva* o *Abans que arribi, t'ho diré*, la possibilitat de quantificar *lluny* o *abans* (*molt lluny, poc abans*) posen en entredit la seva anàlisi com a locució prepositiva o conjuntiva, respectivament. Aquestes confusions, és clar, es produeixen en altres casos en què també subjeu una relació genètica: els articles i els pronoms *el, la, els, les*; l'adjectiu *diferent* i el determinant que se'n segueix; determinants i pronoms determinatius; etc.

Pel que fa a la posició respecte de l'element modificat, generalment l'adverbi el precedeix quan no és verb, però l'adverbi pot anteposar-se de vegades també al verb (*Si no és molt demanar...*), com també a categories plenes no previstes en la definició tradicional, com el nom (o el SN) o el SP, tal com constatarem en construccions ben habituals que figuren en l'enquesta. Tanmateix, hi ha certes expressions en què és obligatòria la posposició de l'adverbi respecte del nom (en aquest cas es pot confondre amb les “posposicions” –les habituals *Nachstellungen* de l'alemany–: *riu avall, la setmana abans, escales amunt, mar enllà, terra endins...*) i, en tots dos casos, l'estudiant pot confondre aquest tipus de modificació amb la que estableix l'adjectiu amb el nom (per bé que les diferències són també considerables, sobretot concernent la concordança).

D'altra banda, des del moment que l'adverbi *sols* resulta d'un procés d'adverbialització de l'adjectiu que no s'ha acabat de completar, són freqüents les ambigüitats, especialment en la llengua escrita. Així, la forma *sols* de (4a) pot interpretar-se com a adverbi (4b) o com a adjectiu (4c). Reprendrem aquest fet en altres moments del treball amb relació a la resposta dels enquestats.

(4)

- a: Ells *sols* ho van fer.
- b. *Sols* ells ho van fer.
- c. Ells ho van fer *sols*.

2.3 L'HOMONÍMIA COM A OBSERVATORI PRIVILEGIAT

Segurament totes les llengües posseeixen homonímia, però el català deu ser una de les llengües romàniques amb més homonímia (homofonia i homografia alhora), per característiques evolutives com la vocalització de moltes consonants llatines i la caiguda de vocals finals, cosa que també ha comportat l'existència de molts monosíl·labs, com la forma *sols* que estudiarem, que ha facilitat així mateix l'homonímia. La llista de mots homògrafs amb accent diacrític –habitualment, però, no homòfons– és notòriament llarga. És formada principalment per mots monosil·làbics, però també per alguns polisíl·labs. L'esmentada llista no cobreix –per sort!– tots els casos de confusió, sovint més teòrica que real, ja que el context lingüístic i la situació extralingüística s'encarrega normalment de desfer la majoria de possibles equívocs¹⁴.

Per fer-nos una mínima idea de la magnitud del fenomen, només cal pensar en els numerals (*set, nou, deu; segons...*) o en els verbs, sobretot els irregulars. Així, si assagéssim d'encetar una llista de formes verbals que presenten homografia amb algun altre mot, podríem començar per les del verb *ser*. A part, de les formes que ja duen el diacrític (i, doncs, només són homògrafes d'altres: *sóc, és, són, fóra*), n'hi ha d'altres que podrien haver-ne dut: *ets, som, sou, era, eres, fos, sent...* Insistim que ens estem referint a formes homonímiques, no pas polisèmiques (com *fóra* el cas del substantiu *ésser* respecte a l'ús verbal) i, a més a més, exigim una homografia literal (altrament les formes en concurrència foren moltes més: així, el gerundi *sent*, a part de coincidir amb una forma del verb *sentir*, és homòfona del numeral *cent*). Enumerarem ara formes verbals que estableixen una relació d'homografia (i habitualment homofonia) amb altres formes amb valor de: (a) substantiu, (b) adjectiu, (c) verb, (d) una categoria diferent de les esmentades, o (e) més de dues classes de mots:

- (a) verb i substantiu: *vas, va, bec, caps, cap, cau, creus, creu, dic, dit, duc, faig, fa, moc, pots, pot, rius, riu, veus, veu, post...*; Moltíssimes amb verbs regulars: *porta, portes; banya, banyes...* (en balear i alguerès: *ajut, truc...*)
- (b) verb i adjectiu: *dur* (v. *dur*), *dura* (v. *durar*), *tens* (v. *tenir*), *calent* (v. *caldre*), *valent* (v. *valer*)...
- (c) verb1 i verb2: *creuen* (v. *creure* i *creuar*), *fes* (v. *fer* i *fendre*), *fos* (v. *fondre* i *ser*), *volen* (v. *voler* i *volar*); *entendria* (v. *entendre* i *entendrir*), *s'enduria* (v. *endur-se* i *endurir-se*), *podria* (v. *poder* i *podrir*)...
- (d) altres categories: *durant* (v. *durar*; prep.), *encara* (v. *encarar*, adv.), *cal* (v. *caldre*, *casa* + *el*), etc.
- (e) més de dues categories: *sols* (v., adv., adj., nom), *sol* (v., adj., nom), *sola* (v., adj., nom), *en* (det. article, preposició, pronom feble), *cap* (determinant indefinit, nom, v. *cabre*), *romans* (v. *romandre*; nom i adj.), *viu* (v. *viure*; v. *veure* la pers. passat simple; adj., nom), *beguí* (v. *beure*; nom i adj.)...; *seu, seus* (v. *seure*, determinant possessiu, nom), etc.

Val a dir que certs mots d'entrada homògrafs poden ser distingits, segons la varietat geogràfica, per l'obertura vocàlica, independentment de si duen accent gràfic, diacrític o

¹⁴ Però en enunciacs curts (per exemple, els eslògans publicitaris) es poden provocar fàcilment confusions, sobretot si la categoria lèxica és la mateixa: *Venen noves neveres / Vénen noves neveres*.

regular: *moc, solc i bec* (solen dir-se amb la vocal tancades quan s'usen com a noms); altres exemples: *després* (v. *desprendre*) / adv. *després*; *marqués* (v. *marcar*) / *marqués* (nom), *seré* (v. *ser*) / adj. *serè*... De vegades, la distinció ve donada per la presència o no d'emudiment, com és el cas de mots com *poder* o de mots acabats en *-ar* com *militar, regular, auxiliar, circular*..., en què l'emudiment de la *-r* només es dona en el verb en infinitiu, però no pas en el nom o l'adjectiu.

Sortint dels verbs, són possibles d'altres homògrafs, com els que es produeixen entre nom i adverbi: *mudament, fixament, baixament*...; o entre adverbi i conjunció en el cas de *baldament*. En altres casos, hi ha només homofonia pel que fa als sons però no accentual: *lliurement / lliurament, alegrement / alegrement, doblement / doblament*; o quasi homografia: *mèdicament / medicament*.

A part de l'accent diacrític, existeixen altres maneres de diferenciar homòfons o quasihomòfons: (a) ús o no de la *h*: *has / as* ; (b) *b/v*: *bell / vell* (cast. *varón / barón*); cat. i fr. *compte / conte*; (c) grafies aglutinades o no, amb presència (o no) d'apòstrof i/o guionet: *sinó / si no; l'aterra / la terra, posi's / posis, vist i plau / vistiplau, li/l'hi/(la hi)/li ho; faci'ns-ho / facin-s'ho*; etc. (d) ús de la majúscula: *cap / CAP* (Certificat d'Aptitud Pedagògica o Centre d'Atenció Primària)¹⁵, etc.

Al costat, doncs, d'elements com *en, mes* o *cap*, la forma *sols* és de les que més homonímia presenta en català, cosa que calia explotar com a observatori privilegiat d'uns alumnes que tendeixen a una assignació monocategorial ("tal mot és tal categoria perquè així ho he après"), o de la terminació memoritzada ("els mots acabats en 'x' pertanyen a tal categoria"), etc. Desproveïts d'aquestes crosses o agafadors i, per tant, dissipat aquest "effet de la catégorisation spontanée" (com en diria Fisher, 1996, p. 328), ens va semblar que aquesta era una bona manera d'obligar l'aprenent a desplegar una veritable argumentació. La contrapartida és que aquí no podem treure conclusions sobre assignació de mots formalment diferents, a diferència d'altres investigacions en què s'ofereixen a l'alumne llistes o oracions amb molts exemples de cada classe gramatical, cosa que permet estudis del perquè dos elements pertanyents a una mateixa classe no hi han estat vinculats. Aquests estudis permeten concloure que hi ha tipus d'adjectiu, de nom...; de subjecte, etc. més fàcilment identificables que altres. La particularitat del treball de recerca actual, però, és que no podem comparar exemples externament diferents d'una mateixa categoria perquè totes les formes són idèntiques (*sols*) i l'únic que en pot variar és la seva distribució sintàctica, cosa que permet centrar la feina en una altra direcció. En efecte, aquesta homonímia ens servirà per a posar a prova la capacitat de l'alumnat de discernir les diferents categories gramaticals en què pot trobar-se la forma *sols*.

D'altra banda, però no cal dir que el fenomen de l'homonímia que acabem de descriure breument és molt utilitzat a l'hora de jugar amb els mots, tant si es fa publicitat com literatura. És el cas dels poemes que segueixen. El de Desclos (5b), que juga amb l'acròstic Vida, ens remet a la celebració de l'amor i els plaers efímers que cantà el poeta líric Anacreont el s. VI aC:

¹⁵ Al barri de Sant Julià de Sabadell, per exemple, amb un joc de mots involuntari, existeix El CAP Nord. El mateix fenomen ocorre a Terrassa i segurament a altres viles.

(5)

(a) EL MEU PI

*A la materna hisenda jo tinc un pi vetust.
Corprèn la seva forta bellesa sobirana.
La seva immensa copa, de perennal ufana,
corona un tronc que puja altívol, dret, robust.*

*Ell és el patriarca d'aquests tocoms; ell sol
podria dir-me coses d'una centúria enrere.
El temps féu intangible sa verda cabellera:
ella és, només, de l'aire, de l'ocell i del sol. [...]*

Joan Arús

(b) ANACREÒSTIC

*Vetlla'm el sol que em ve del vi de dalt
i deixa'm sol amb tu i un viu pardal,
darrere el sol desig de tu (tan alt
al front del sòl!), amb pa i raïm del Mal.*

Miquel DescLOT, *Viatge perillós i al·lucinant a través de mil tres-cents vint-i-set versos
infestats de pirates i de lladres de camí ral*

2.4 CLASSES DE MOTS A QUÈ PERTANYEN LES FORMES SOLS

Relacionades amb la flexió de *sol* (N, V, Adj), existeixen diverses formes homonímiques, com *sols* (N, V, Adv i Adj), *sola* (N, V, Adj), *solc* (N, V), etc. La forma *sol* genera molta homonímia, que el *Diccionari Català-Valencià-Balear* consigna amb vuit entrades (com també tres per a *solà*, dues per a *solana*, cinc per a *solar* i tres per a *sols*, que també és el plural de *sol* nom i adjectiu). Nosaltres ens centrarem en la forma *sols*, però en desestimarem alguns usos que apareixen com ara meres variants o formes antigues, i ens limitarem a les exposades en el quadre núm. 1 de la pàgina següent, que és només una petita part dels seus usos, que descriurem amb una mica més de detall més endavant.

Acabada en -s, la forma *sols* és molt freqüent en català, especialment en l'ús adjectival i adverbial. És homòfona del nom de sentit geològic *sòls* i de l'adjectiu masculí plural *solts* 'deslligats' (en singular, en canvi, se sol pronunciar la -t arreu), participi passat fort de l'antic *soldre* (< ll. SOLVERE 'deslligar', supí: clàssic *solutum*, var. de *soltum*), equivalent al participi de passat regular patrimonial *soltat* < *soltar*, verb derivat de *solt*. Totes aquestes formes, doncs, es pronuncien amb o oberta arreu del domini, excepte en el català de les diòcesis de Girona en què es pronuncia més aviat [o] com correspon a l'ètim llatí, tal com explica Coromines (1988, s.v. *sol*). En el septentrional la vocal s'acaba de tancar en [u].

Quant a l'anàlisi gramatical i lèxica, les formes *sols* donen lloc a la casuística resumida en el quadre següent i ampliada en les explicacions que el seguiran. En § 2.5 es trobarà la concreció de l'anàlisi de les formes *sols* contingudes en el text de l'enquesta, que és allò amb què pròpiament se les heu l'alumnat.

Quadre núm. 1

4. SOLS

<i>categoria gramatical</i>	<i>semàntica (DIEC)</i>	<i>morfologia</i>	<i>sintaxi</i>	<i>exemples</i>
1. ADJECTIU	<p>. ‘sense companyia, sense ningú més’</p> <p>. ‘únic’</p>	<p>. És el plural de <i>sol</i> (adj. amb flexió de gènere i nombre: <i>sol – sola- sols – soles</i>)</p> <p>. Sovint reforçat amb “l’adverbi” <i>tot</i>: <i>Va venir tots sols</i>.</p>	. CN	. ”Hi havia uns homes <i>sols</i> .”
			. Atrib	. “Són <i>sols</i> .” [poc habitual] . “Estan <i>sols</i> .”
			C. Pred	. “Viuen <i>sols</i> .” . “Es troben <i>sols</i> .” . “Deixeu-los <i>sols</i> .”
2. NOM	sol¹ : . ‘astre lluminós...’	<p>. gènere masculí</p> <p>. flexió de nombre: <i>sol – sols</i>.</p>	<p>. Funcions: - intrasintagmàtiques: nucli del SN: <i>els sols d’Orient</i> - oracionals: subjecte, CD, Atr.; amb prep.: CN, CI, CRV, CC...</p>	. “Sou uns <i>sols</i> !” [en sentit recte és poc freqüent el plural, però sí en aquest sentit figurat d’expressió d’afecte, com també en el sentit astronòmic de ‘estel’]
	sol² ‘Cinquena nota de l’escala musical’			. “Amb aquesta guitarra els <i>sols</i> em surten desafinats.”

3. ADVERBI	Sinònims: <i>només, solament, únicament...</i>	. invariable	. Quantificador focal.	“— <i>Sols</i> té un abric? –Ni tan sols això. De tota la colla, tan <i>sols</i> n’han vingut quatre” (DIEC)
	. Variant emfàtica: <i>tan sols</i> . . La locució <i>ni tan sols</i> (cast. <i>ni (tan) siquiera</i>).			
4. LOCUCIÓ CONJUNTIVA SOLS QUE	‘només que’	. invariable	. valor condicional (expressa una condició mínima per a la realització d’allò expressat a la principal). . Seguit de subjuntiu.	. <i>Sols que</i> ens ho diguis, ho farem. [= N’hi ha prou que ens ho diguis perquè ho fem.]
5. VERB	<i>soler</i> + infinitiu: ‘ésser freqüent’ . Sinònim: <i>acostumar a</i> + inf.	. <i>sols</i> : 2a pers. sing. del pres. ind. v. <i>soler</i> . . verb defectiu	. Forma perífrasi d’infinitiu que expressa habitud.	--Què hi fas, per aquí? Si tu no <i>sols</i> venir mai!

2.4.1 SOLS NOM

2.4.1.1 L’ESTRELLA

Correspon a l’ítem *sols*⁶ de l’enquesta. En singular, la forma *sol* amb el sentit d’”astre rei” és segurament el primer significat que ve a la ment del parlant. Per extensió de significat, passa a voler dir ‘qualsevol cos celeste de naturalesa anàloga al Sol’, com també ‘llum directa del Sol’, com quan es diu *Prendre el sol*. *Posar a eixugar una cosa al sol*. En el text té un ús translàtic equiparable a ‘posta’.

En plural, l’ús en sentit recte es fa pragmàticament poc viable, però apareix en literatura i en expressions com *els sols de l’hivern* (‘les clarors de l’hivern’)¹⁶ i en literatura, com veurem. En canvi, aquest plural és més habitual, per extensió de significat, en textos astronòmics (*els sols de l’univers* podria designar ‘les estrelles de l’univers’)¹⁷. És clar

¹⁶ Una consulta a l’Alcover-Moll ens aporta altres significats, derivats semànticament de *sols* ‘estrella’ (“Diu Jehovà; i per entre los *sols* de sa corona i sa cara ha vist Alcides”, Atlàntida IV), tot i que aquest entroncament semàntic és menys clar en alguna locució nominal com *sol de gall* (‘boia de cinc suros, pròpia del palangre’).

¹⁷ Vegem-ne un exemple en un text no estrictament astronòmic:

que, referint-nos a representacions gràfiques, podem usar el plural amb naturalitat: “Cal posar sols [= representacions d’un sol, per exemple] als dies del calendari en què faci bo.” Fora d’aquest darrer cas, un xic especial, la forma nominal plural *sols* és pràcticament inexistent en el llenguatge col·loquial i més aviat rara en l’estàndard, cosa que ocasiona algun dubte de comprensió en algun enquestat. En literatura es poden rastrear, però, alguns exemples d’aquest ús plural (notem que no semblen evocar un mateix referent)¹⁸:

(6)

*Els sols es poden pondre i tornar a néixer;
quan la llum breu se’ns ha post, a nosaltres
ens cal, només, dormir una nit eterna.*

CATUL: “Poema V” (versió de Jaume Medina)

(7)

*Els meus ulls ja no saben
sinó contemplar dies
i sols perduts. Com sento
rodar velles tartanes
pels rials de Sinera!*

Salvador Espriu, poema IV, *Cementiri de Sinera*.

(8)

CANT DE NOVEMBRE

*El vermell dels arbres,
encès per la posta dels sols hivernals,
delita i penetra
el mateix que aquells verds primaverals.*

Joan Maragall, *Visions & Cants*.

No podem oblidar aquells relats en què la influència de la tecnologia provoca la destrucció dels sols. En efecte, una arma capaç d’induir en una estrella l’estat de nova és l’arma definitiva: no només destrueix el planeta dels nostres enemics sinó també el seu sistema solar i tot allò contingut en ell. Aquest tipus d’armes és utilitzada a "Tropes de l’Espai" de Heinlein sota el nom de "bomba Nova". També apareixen a la pel·lícula "La nova generació", de la sèrie Star Trek, en forma de torpede capaç d’apagar sols per canviar la direcció d’una pertorbació còsmica amb unes propietats molt interessants.” (extret “Estrelles en explosió a la ciència ficció. Cristóbal Pérez-Castejón Carpena | Múrcia, Espanya, <http://www.astro-digital.com/3/cat-cifi.html>)

¹⁸ Només un alumne (Entr. 1Batx-b-Iv.) remarca aquest ús poc habitual (uns pocs remarquen l’ús plural, sense valorar-lo):

31	IVAN: Del sol... [riu] De l’estrella, no sé...
32	ENT.: Però hi ha molts, de sols?
33	IVAN: No sé... Serà com una metàfora de... l’estrella... xxx

Família de mots de *sol*:

- el diminutiu i afectuosos *solet* (com en la conegudíssima cançó infantil *Sol, solet...*), *solell*¹⁹, *solellet*...
- l'adjectiu derivat *solar* (homònim del derivat de *sòl*) < ll. SOLARIS.
- Altres: *insolar* → *insolació*, *solà* 'del cantó del sol', *solell* → *asolellar*...; compostos: *solcuit* 'cremat del sol', *solpostada* 'posta de sol'; compostos i derivats cultes: *solàrium*, *solarímetre*, *solstici*...

Etimologia

- La forma catalana procedeix del llatí SOLE(M) (de SOL, SOLIS) i, curiosament, no està documentada fins a Llull (s. XIV).

Noms propis

- Encara que l'Alcover-Moll no ho precisí, hem de suposar que del valor astronòmic procedeix el cognom *Sol*, documentat en zones de català central, tortosí, valencià, etc. El va dur, entre altres, Joan Sol i Ortega, polític català nascut a Reus el 1849.

Altres remarques

-S'escriuen amb majúscula inicial els noms dels planetes, constel·lacions i estrelles, encara que "les paraules *sol* i *lluna* van en minúscula en els contextos que no són propis de l'astronomia", segons el *Manual d'estil* (Mestres i altres, 1995, p. 270 §3.3.9.1), que dóna aquests exemples: *una posta de sol*; *Aquesta nit hi ha lluna plena*. No cal dir que aquest criteri és poc clar i, de fet, no se'n fa ús a l'Alcover-Moll (s.v. *sol* o *solar*). Vegem també l'ús poc consistent que se'n fa en l'entrada *solar* de l'hiperdiccionari (vegeu subratllat):

*solar*2 *adj* 1 1 Relatiu o pertanyent al Sol. *Divinitat solar*. 2 Que procedeix del Sol. *Calor solar*. 3 *cron* Mesurat pel Sol. *Any solar*. *Dia solar*. 4 **energia solar** *fís/meteor* Forma de manifestar-se l'activitat del sol. 5 **sistema solar** *astr* Conjunt d'astres que giren al voltant del Sol, sotmesos a la seva atracció gravitatòria. [...]

Una cerca ràpida a internet (cf. "sol" + "astronomia") permet adonar-se que, encara que habitualment s'usa la inicial majúscula en context astronòmic, l'ús de la minúscula hi és força freqüent i obligatòria quan la veu s'usa en plural (*sols* 'estrelles').

¹⁹ Segons Joan Coromines (DECC), aquesta forma, a l'edat mitjana, tenia un significat gairebé coincident amb el de *sol* (en concret, 'escalfor o claror del sol'). Aquest significat perdura en algunes zones del domini lingüístic limítrofes amb Occitània i a Eivissa. La competència entre les dues formes quasi sinònimes es va donar en totes les llengües romàniques. A diferència del català, en francès *soleil* ha esdevingut l'única forma que s'ha mantingut. Etimològicament, és un diminutiu de *sol* i provindria d'un ll. vg. *SOLICULUS 'solet'.

2.4.1.2 LA NOTA MUSICAL

Correspon al valor *sols*⁷ de l'enquesta. Amb el valor de la quarta nota de l'escala musical diatònica, la forma nominal *sols* no és molt rara. No és habitual el plural de *sol* (o *do, re, mi...*), però sí que s'usa si es treballa una unitat musical concreta i manejable ("els sols són sostinguts"). En canvi, si és una observació global d'una peça, llavors no es fa el plural ("el sol és sostingut", referint-se a tots els *sols* que surten a la peça), segons ens informa un músic professional.

Família de mots: ?

Etimologia: Prové de la primera síl·laba del mot llatí *solve*, amb què comença un vers de l'himne de Sant Joan. I és que Guido d'Arezzo (s. XI) va extreure els noms de les notes musicals a partir de les síl·labes inicials de cada hemistiqui de l'himne: UT queant laxis / REsonare fibris // MIra gestorum / FAMuli tuorum, // SOLve polluti / LABii reatum, // Sancte Ioannes. Se'n va canviar el *ut* inicial per *do*, que prové de la inicial del músic G.B. Doni, i la nota *si* es va formar al s. XIII a partir de les inicials de Sancte Ioannes. Als països anglosaxons i germànics aquesta nota és indicada amb la lletra G.

2.4.1.3 EL TERME QUÍMIC

En l'àmbit químic *sol* és un "sistema col·loïdal consistent en la dispersió d'un sòlid en un líquid" (GEC, s.v. *sol*³), d'on *aerosol*. Vegem-ne un exemple:

(9) "Els sols es poden classificar en liòfils, liòfobs i mixts" (extret d'un manual de química)

2.4.1.4 SÒL, SÒLS 'TERRA' (AMB ACCENT DIACRÍTIC)

No apareix en el text de l'enquesta, però és un ús citat en l'entrevista Ent.4ESO-b-Núr. (t.33). En plural, aquest substantiu homòfon de valor geològic és molt més freqüent que amb els valors nominals esmentats, però no pas en singular (contràriament al que passa amb els dos primers valors substantius), com es pot constatar amb un cercador d'internet. Així, hom parla de *sòls calcaris*, de *sòls argilosos*, de *sòls forestals*²⁰, etc. Vegem-ne un exemple del DIEC:

(10) **zonació** *f* Disposició de la vegetació o dels **sòls** en zones (geogràfiques) o bandes (locals) més o menys paral·leles entre elles.

La forma *sòl* duu accent diacrític per a distingir-la de les restants formes homònimes, totes elles també (més o menys) tòniques, com ho prova la pronunciació no neutralitzada en central (cf. possessiu *son*). La forma és sempre tònica com a verb i com a nom (i, doncs, l'accent diacrític s'ha acordat de posar-lo damunt la forma menys freqüent, que és *sòl/s*) i, depenent del context, perd tonicitat com a adjectiu; com a adverbi, no té mai accent principal pel fet d'actuar sempre com a modificador (però pot guanyar tonicitat si s'emfasitza, com ocorre sovint en publicitat). Com que la situació en

²⁰ Exemple: *Cal complir, entre altres, la llei forestal, que prohibeix urbanitzar els sòls forestals separats de nuclis urbans.* (extret de www.salvem-emporda.org, ag. 2004).

castellà és similar, cal considerar segurament desencertat posar diacrític a la forma castellana *sólo* (adv.), accent optatiu des de l'*Ortografía de la Lengua Española* que la RAE va publicar el 1999, amb l'inconvenient que la interpretació pot quedar ara ambigua²¹. L'ús de *sòl* per *terra* és probable que es degui a la influència del castellà (en l'exemple vol dir 'territori'):

(11) *Els funcionaris nord-coreans tampoc podran trepitjar sòl japonès.*
(dins la notícia intitulada "El Japó activa el bloqueig sobre el règim comunista", dins *Avui*, 14 oct. 2006).

Família de mots: el nom derivat *solar* 'terreny', amb *-r* final no muda, coincideix externament amb el derivat adjectival de *sol* astre, que també es pronuncia sense emmudiment final²². La forma *sola* (d'una sabata) també ve de *sòl*, però no porta accent diacrític, malgrat confondre's amb l'adjectiu femení *sola* (cf. *ós*, *óssa*).

Altres derivats o compostos: *entresòl*, *subsòl*..., que conserven l'accent diacrític del primitiu, cosa que no ocorre amb l'esmentat *solar*, tot i que es pot confondre amb l'homònim *solar* 'relatiu al sol'. Altres derivats: *assolar* ('devastar', originàriament 'tirar a terra'), *solera*, etc.

Compostos: *soldevall*, *soldevila*. Aquest darrer forma part d'antropònims, com també *sòl* és un formant dins algun topònim (vg. DIEC: *el Sòl del Pont*, (torre del), *Sòl-del-riu*²³, etc.).

Etimologia: Del llatí SOLUM 'base', 'fons', 'terra en què es viu'.

2.4.2 SOLS ADJECTIU

Segurament la primera idea que ve a la ment del parlant quan es pronuncia, descontextualitzada i pluralitzada, la paraula *sols* és el seu significat adjectiu (en canvi, en singular és sens dubte el nom de l'estrella), malgrat que la seva freqüència no sigui probablement superior a l'ús adverbial, almenys en la llengua escrita²⁴. En la nota núm. 16 es trobarà algun exemple literari en singular o plural que ajudarà a aclarir-ne els

²¹ Imaginem el títol d'un film que es digui *Sólo en el paraíso*, ara pot escriure's *Solo en el paraíso*, que pot interpretar-se de dues maneres: *Sols al paradís* i *Sol al paradís*. Un segon exemple: sense conèixer la realitat política, no es pot saber quina de les dues interpretacions –adverbial o adjectival– cal donar al titular "Aznar defiende solo la intervención en Iraq" (*La Vanguardia*, 6 feb. 2003)

²² Existeixen, però, dos altres valors derivats de *sòl*, que són verbs infinitius (i es pronuncien sense la *-r* final excepte en valencià): *anat anim solar3* v tr 1 constr Pavimentar. 2 *pesc* Assentar un ormeig al fons de la mar, d'un riu, mitjançant pedres, ploms, etc, per tal d'evitar que el corrent se l'emporti. // *solar4* v 1 tr calç Posar sola a un calçat. 2 *pron ofic* Cremar-se el pa de la sola.

²³ No cal dir que hi ha molta toponímia i antroponímia amb el sentit astronòmic de *sol*. Però també hi ha algun topònim amb *sòl*. *Sòl de Riu* correspon a una zona costanera entre Alcanar (on dona nom a un IES) i Vinaròs.

²⁴ Així, per exemple, quan llegim un comentari titulat *Sols en la infinitat de l'oceà* sobre la pel·lícula *Open water* dirigida per Chris Kentis (*El Punt*, 18 ag. 2004), és improbable pensar que *sols* hi pugui tenir un ús diferent de l'adjectival i no solament per la inducció del context.

sentits. Té dos sentits molt diferenciats, als quals corresponen també usos sintàctics diferenciats:

- ‘sense companyia, sense ningú més’: *Ells es van quedar sols. Els nois estan sols. En aquesta casa hi viu un home sol*²⁵.

És el cas de tots els ítems adjectius: *sols4*, *sols5* i *sols8*. És el sentit més habitual i, independentment de la funció, apareix després –no necessàriament juxtaposat– del nom al qual modifica, que en principi és de tipus animat. Sofreix extensions i restriccions de significat. Així, tenim l’ús que apareix en *Els nens encara no saben pujar sols les escales* (és a dir, sense l’ajuda de ningú –per molt que estiguin envoltats de gent). També cal destacar l’accepció “sense companyia de la seva espècie, del seu sexe, de les seves característiques (encara que acompanyat d’algú o d’alguna cosa): [...] *Estava sol amb dues minyones* (Verdaguer Exc. 20)” (Alcover-Moll, s.v. *3sol-sola*). Notem que, pel que té de subjectiu el sentiment d’estar *sol*, el seu ús és possible en plural (malgrat que aquest implica ‘més d’un’ i, per tant, s’oposa a ‘sense ningú més’).

Des del punt de vista semàntic, la classificació d’aquest *sol* adjectiu no és fàcil, cosa que comporta problemes als estudiants enquestats en aquest treball, que hi voldrien veure la descripció d’una qualitat. No es pot pas dir que aquest *sol* doni cap característica (i menys inherent) del substantiu que acompanya. De fet, més aviat n’expressaria un estat, tal com intueix algun dels enquestats, en oposició a *solitari* que, d’altra banda, sí que implica l’absència d’altres éssers.

- ‘únic’: *Hi hem estat un sol cop. L’he vist una sola vegada* (aquest darrer exemple és tret del DIEC, que entra l’accepció **un sol** ‘un únic’).

Així com l’anterior valor (ús postnominal) obligava pràcticament a l’adjunció a noms animats, aquest ús prenominal permet combinar-se amb tota mena de noms. El valor d’unicitat, en principi prou diferenciats de l’anterior, acostuma a ser reforçat per l’article indefinit. Quan sortim d’aquesta construcció (**un + sol + N**), el seu ús pot sonar

²⁵ Heus ací els exemples que recullen matisos diferents (la solitud pot ser anímica, no pas física, per exemple):

Exemple 1:

*La poesia que a mi m’interessa es refereix a l’organització estrictament personal, gairebé secreta diria jo, del propi sofriment, d’això que som quan estem **sols**, sense ningú davant del qual representar-nos a nosaltres mateixos.* (Joan Margarit, del pròleg de *Els primers freds*).

Exemple 2:

*La solitud d’un home **sol**, terriblement **sol**, a mitjanit, en una petita sala de l’aeroport del Prat, gèlid malgrat la nit càlida. Havia anat a l’hora a l’aeroport, per si de cas, tot i els contundents retards d’estiu. Cap anunci, cap informació, ni tan sols explicacions de retard en origen. I després de més de dues hores d’espera, estranyat i neguitós, perdut entre la gent de parla diversa, l’home fou cridat per un responsable: l’avió que esperava havia tingut un accident mortal. Dins hi viatjaven la seva dona i els seus dos fills. Es va quedar **sol**, físicament **sol** i ja, per sempre, emocionalment **sol**, enfonsat en la cadira d’una petita sala de l’aeroport del Prat de Barcelona, ahir a la nit, esperant no sabia ni tan sols què.* (Pilar Rahola, “Un home **sol**”, dins PÀMIES, Teresa; Margarida RIVIÈRE; Pilar RAHOLA (2003): *3 x 1. El món actual a través de tres generacions*. Barcelona: Rosa dels Vents.). Nota: les formes subratllades corresponen a un altre ús (vg. § 2.4.3).

Exemple 3:

De vegades és necessari i forçós / que un home mori per un poble, / però mai no ha de morir tot un poble / per un home **sol**: / recorda sempre això, Sepharad. / (Salvador Espriu, *La pell de brau*).

actualment afrancesat: *La sola vegada que es van veure va ser a casa meua; S'espanta amb la seva sola presència...*, però probablement és ben genuí. La mateixa reserva es va fer en castellà, la qual Martínez Amador (1970) no veu justificada. Sigui com sigui, la utilització *sols* amb aquest valor és molt rara (contràriament al que ocorre en francès)²⁶.

Família de mots (amb el primer sentit): el diminutiu adjectiu *solet/-a/-ts/-etes* i altres: *soliu...* El superlatiu *solíssim* és poc freqüent; noms: *solitud, soledat, soliloqui, solípede...*; verbs: *entotsolar-se*; adverbis: *solament*.

Sintaxi:

- Adquireix un sentit diferent segons que vagi abans o després del nom: *Un sol home* vol dir 'un únic home, només un home' i *un home sol* 'un home sense companyia'²⁷.
- El comportament d'aquests usos també es reflecteix en la pronominalització parcial del complement directe:

(12)

(a) *Hi havia un sol home.*

(b) *N'hi havia un de sol.*

(13)

(a) *Hi havia un home sol.*

(b) *??N'hi havia un de sol.*

A part del que diem en el quadre núm. 1, és freqüent reforçar el sentit del mot, amb l'element *tot*, que hi concorda malgrat que, paradoxalment, la gramàtica tradicional consideri aquesta darrera forma adverbi: *tot sol, tota sola...* 'ben sol, ben sola...', ús inexistent en castellà però molt freqüent en francès (*tout seul, toute seule...*)²⁸.

²⁶ Un parell de mostres: *Cet accord prévoit que la Corée du Nord fermera son **seul** réacteur nucléaire et renoncera à se doter de l'arme atomique en échange de contreparties énergétiques et économiques.* (*Le Monde*, 18-19 feb. 2007) | *Vous allez découvrir des animaux vus nulle part ailleurs : **les seuls** jumeaux lamantins au monde nés en parc zoologique [...]* (catàleg turístic Zooparc de Beauval, St. Aignan); | *Le plan de l'église est compris dans un rectangle de 62 mètres de long sur 16 mètres de large, avec comme **seules** excroissances les chapelles rayonnantes greffées sur le déambulatoire entourant l'abside* (informació turística sobre l'*Église de Saint-Menoux, Pays de Souvigny en Bourbonnais*).

En la llengua francesa, a més, l'adjectiu pot funcionar semblantment a l'adverbi o la locució *tan sols* i modificar tot un SN: *À la campagne, ou en ville, de caractère ou plus traditionnel, chacun des hébergements présentés dans ce guide, vous permettra de profiter de cette hospitalité que **seuls** les territoires authentiques ont su préserver.* (catàleg turístic *Moulins et sa région en pays Bourbon*, 2005)

²⁷ Alcina i Blecua (1980) donen una llarga llista d'adjectius amb un sentit diferent segons que vagin anteposats o postposats (però no esmenten *solo*): *antiguo, cierto, bueno, bonito, extraño, falso, malo, gran, medio, viejo, pobre, propio, pequeño, puro, simple, triste, verdadero, único, nuevo*. (vg. § 3.1.7.1). És natural que l'adjectiu cat. *sol* hagi de figurar en una llista d'aquesta mena, sobretot tenint en compte que el seu sentit s'acosta al d'alguns d'aquests adjectius (*pur, simple* i *únic*) i de vegades hi coincideix i tot. Una llista com l'anterior es pot dreçar també en català, amb les particularitats pertinents: distribució complementària entre *mal / dolent* i entre *bo / bon*; ús sempre de *gran* (i, si és posposat, amb el sentit de 'd'edat'); etc.

²⁸ Cf. anglès adj. *alone* 'sol' (adj.) < *all + one*, adv. *only* < *one + -ly* (sufix adverbialitzador); alemany adj. *allein* 'sol' < *all + ein, einfach* 'simple, senzill' etc. (remarquem-hi la idea d'unicitat: *one, ein* 'un').

Altres construccions: *Aquests poemes justifiquen, per si sols, que aquesta dona figuri com a gran poetessa..*

2.4.3 SOLS ADVERBI

És el cas dels ítems *sols1*, *sols3* i *sols10*. És sinònim de *solament* i de *només*²⁹. Segons el context, aquesta idea de restricció pot equivaler a *únicament* i a *tot just*, i àdhuc a *simplement*, *merament*, *estrictament* o *purament*. Aquests darrers són més emfàtics, com també *exclusivament*³⁰. Com a quantificador focal (vg. més avall), expressa un valor contrari a *almenys* (notem que *només* prové de *no més de*).

La forma adverbial *sols*, igual que *solament*, deriva de l'adjectiu *sol*. Morfològicament, conté la típica -s adverbial (que retrobem en *sots*, *vers*, *llavors*, *abans*, *després*, *dins*, *corrents*³¹...), la qual no es troba en aquest exemple en la traducció castellana. En aquesta llengua la forma adverbial encara es veu normalment escrita amb accent diacrític (*sólo*), per molt que en les darreres versions de l'ortografia de la Real Academia es digui que l'accent hi és optatiu. D'altra banda, algun estudiant confon aquest ús del diacrític castellà amb l'ús, ben diferent, que se'n fa en català en *sòl* 'terra'.

Tradicionalment, els adverbis són classificats semànticament (temps, lloc, manera...), però en el cas de *sols* o *solament* de vegades s'evita esmentar-los, com és el cas de Fabra, etc. Badia (1994) l'inclou entre els adverbis de nombre i, en concret, entre els de quantitat, semblantment al que fa López del Castillo (1999, p. 270, §3.6.2), que el classifica entre els adverbis de quantitat-intensitat. La Gcc el considera, en canvi, un adverbi de focalització que assenyalava relacions de defecte, contràriament a *àdhuc* i *fins i tot*, que assenyalen relacions d'excés (López & Morant, p. 1836-1837, §12.9.2). Analitzar-lo com a adverbi de mode no sembla adient (*solament* –o *sols*– no vol dir 'd'una manera sola').

²⁹ Segons Ruaix (1994, p. 88 i ss.), *només* “es tracta d'un terme de creació relativament recent en la història de la nostra llengua i que, podríem dir, ha caigut en gràcia” (p. 88). També afirma que, encara que el mot se sent molt català, apareix abans en castellà: “En el seu Segle d'Or literari, el castellà començà a fer servir la combinació analògica *no más* (amb el significat de *solamente* o *nada más*), que ha anat pervivint, sobretot a Amèrica, però sense prendre carta de naturalesa com a adverbi usual, almenys en el castellà peninsular. Pel mateix procés analògic (*En tic deu, no més* → *En tinc deu, només* → *En tinc només deu*), continua Ruaix, *només* s'estengué en el català a partir del segle XVIII fins a fer-se'n un ús tan extens que envaeix el terreny de (*tan*) *sols*, *solament* i *únicament*, que eren els mots amb què s'iniciaven certes coordinacions distributives. L'ús analògic de *només* en aquests casos ha comportat –segons l'esmentat autor– cacofonies sistemàtiques (*no només... sinó...*) que convé evitar i que, alhora, ens han separat de les altres llengües romàniques restants. Segons Ruaix, es fan altres usos impropis de *només*, que s'utilitza en comptes d'adjectius com *sol*, *únic*, *exclusiu*, *simple*; d'adverbis o locucions adverbials com *i prou*, *tot just*, *no... més que*, *[ni] tan sols*, *[haver-n'hi] prou de*, *simplement*; de locucions conjuntives com *així que*, *tan bon punt*, etc.

³⁰ No cal dir que la noció de 'exclusivitat' pot expressar-se per mitjà d'exponents no adverbials. Així, un rètol com “Només pas de vianants” pot redactar-se millor així: “Pas exclusiu de vianants”, amb l'adjectiu *exclusiu*. D'altres mitjans lexicosintàctics per a expressar aquesta noció o nocions semblants que es resolen sovint amb *sols* adverbi: *No hi ha sinó deu persones*; *No hi més que deu persones*; *No hi ha res més que pa*; *No hi ha altre que pa*; *Hi ha pa i prou*; *Hi ha pa: això és tot*, etc.

³¹ Dels esmentats, la forma *corrents* potser fóra la que recorda més la formació de *sols*, en el sentit que la -s s'afegeix a un element català ja existent.

Presenta alguns usos ben diferenciats:

- *sols* ‘solament’ (def. DIEC, DGEC), ‘sens altre’ (DGLC)

Existeix la forma híbrida *solsament*, fins fa poc molt usual però incorrecta per la seva formació (els adverbis en *-ment* es formen a partir d’adjectius en femení singular). Entre tots els enquestats, només dos la utilitzen en les respostes quan donen sinònims de l’adverbi *sols*. Segons Badia (1994, § 252.1, p. 717), la forma *sols* és menys popular que *només* i que *solament*. A diferència de López del Castillo (1999) no esmenta la sinonímia amb *tan sols*, i *tan solament*. López & Morant (2002, p. 1837, ex. 98) estableix la sinonímia entre *només* i *únicament*.

- *sols* ‘únicament’

La forma adverbial, a part d’equivaler a *solament* o *només*, pot també tenir el valor de *únicament*, que correspon al valor de ‘únic’ que hem vist que pot tenir també l’adjectiu *sol*. Com passa amb l’adjectiu, es fa difícil classificar semànticament aquest mot, fet que es reflecteix en les respostes dels enquestats, que hi detecten normalment un valor quantitatiu o modal, però no el veuen com a element focalitzador (és a dir, un element que exerceix un acció focalitzada sobre un constituent oracional).

Sintaxi

Sols adverbial és, com diem, “un quantificador focal que implica l’exclusió d’altres entitats, propietats, esdeveniments, etc. que no siguin els expressats pel sintagma al qual s’adjunten” (Q. del mateix tipus: *solament*, *només*, *almenys* i *tot just*), tal com llegim en Brucart & Rigau, 2002, S.8.4, p. 1581, vol. 2)³². Així, continuen els esmentats autors, *La Maria em va donar records sols per a tu* “implica que la Maria no em va donar records per a ningú més que no sigui l’interlocutor”. “Aquestes entitats, que solen tenir valor adverbial, poden adjuntar-se a SNs, SVs, SPs, etc. (Gcc), com es pot comprovar en (71, exemples de la Gcc):

“(71)

- a. *Només la Maria* és capaç de fer-ho
- b. La Maria *només* és capaç de fer això
- c. La Maria treballa *només* a la tarda

“En (71), l’adverbi *només* s’adjunta a un SN, a un SV i a un SP, respectivament. [...] es tracta d’un element amb valor quantificacional, ja que la interpretació de les anteriors oracions inclou una implicació negativa. Per exemple, Longobardi [...] proposa interpretar (71a) de la següent manera: ‘No hi ha ningú, llevat de la Maria, capaç de fer això’. En (71b) queda sobreentès que la Maria no és capaç de fer altra cosa de la mateixa mena, i en (71c), que no treballa al matí. Per això, aquests quantificadors són anomenats també *quantificadors pressuposicionals*”.

Queda superada, doncs, amb escreix la definició clàssica d’adverbi, ja que aquest, a més de modificar el verb, l’adjectiu o un altre adverbi (o una oració com afegeixen altres autors “tradicionals”), pot modificar qualsevol tipus de mot amb significat ple o tot un sintagma en el cas d’adverbis com *sols* (que, per cert, no és habitual que modifiqui

³² Tal com diuen López & Morant (2002, p.1836), “el focus és un element realçat en la informació nova, el qual es destaca sobre els altres perquè el tema precedent no permetia prejudicar-ne l’aparició”.

adjectius o adverbis) i, encara, pot tenir altres comportaments en el cas de *també*, *no*, *sí*, *potser*.... Habitualment, *sols* adverbi precedeix la forma modificada, cosa que no és tan necessària amb *solament*, *només*... Potser la raó és que en posició postposada *sols* adverbi podria ser fàcilment interpretat com a adjectiu. De fet, entre aquests dos valors hi ha freqüents interferències, que poden causar ambigüitats i que segurament han influït en la resposta de *sols*⁸ de l'enquesta³³. Una correcta entonació podria desfer l'equívoc en l'enunciat següent:

(14) *Un home i una dona sols poden fer això?*

ALTRES CONSTRUCCIONS

1. *tan sols*

En l'enquesta aquest aplec és utilitzat en l'ítem *tan sols*³ (però és un SAdj en *tan sols*¹¹). Es tracta d'una mena de locució que no és possible en els equivalents de *sols*: **tan únicament*, **tan només*... De vegades, conscients d'aquesta fossilització, els alumnes l'escriuen amb grafia aglutinada *tansols*, semblant a l'equivalent italià *soltanto*, amb inversió dels membres components. L'ús de l'adverbi *tan* intensifica el valor de l'adverbi *sols* i, alhora, bloca alguns dels seus usos ambigus. Equival a la forma menys usual per arcaïtzant *tan solament*, més emfàtica encara.

2. *ni tan sols* (cast. *ni tan siquiera*)

Per la seva dificultat, no hem recollit aquesta construcció en l'enquesta, malgrat que és força habitual, com s'ha pogut comprovar més amunt en el text de Pilar Rahola (nota núm. 16). Algun altre exemple:

(15) *Tot i que no tothom el percep de la mateixa manera, el dolor crònic incapacita tothom qui en pateix. Nens que no poden jugar ni estudiar i, de vegades, ni tan sols caminar.* (fullet de La Marató de TV3, Nadal 2006)

És una forma emfàtica d'oracions negatives en el sentit que es nega una pressuposició contrària a *tan sols*. No és simplement la negació de *tan sols* (cf. *Vindrà tan sols ella / No vindrà tan sols ella / No vindrà ni tan sols ella*), que seria *no tan sols* (cf. *Tan sols camina* vs. *No tan sols camina, sinó que també balla*). Ben mirat, de l'èmfasi n'és força responsable la partícula *ni*, que, de fet, pot recobrir bona part de la significació de *ni tan sols*: *Diu que li pensa trucar, però ni tan sols té el seu telèfon* = ... *però ni té el seu telèfon*. El diccionari Alcover-Moll considera que la locució és sinònima de *sols no*, *tan sols no* i *ni sols*, dels quals dóna exemples. Es tracta, però, d'usos obsolets. Aquesta obra defineix aquest valor així: "conjunció [sic] que introdueix una frase o un membre de frase que indica exclusió d'una cosa que podria haver-se considerat exceptuada d'una negació conjunta."

³³ L'homonímia amb l'adjectiu plural masculí *sols*, per una banda, i la capacitat de modificar elements de diversa índole, de l'altra, converteix l'adverbi *sols* en font d'ambigüitat (vg. ex. 4 de més amunt). Així, en el cas de la coneguda cançó de Llach el fraseig del cantautor (marcada per les barres obliqües) i la sintaxi del text (marcada pels signes de puntuació) es contradiuen, d'on resulten sentits diferents. Vegem-ho: *Si véns amb mi, / no demanis un camí planer, / ni estels d'argent, / ni un demà ple de promeses, sols / un poc de sort, / i que la vida ens doni un camí ben llarg.* (Lluís LLACH, "Que tinguem sort", dins *El jorn dels miserables*).

La partícula negativa *no* ha de seguir normativament la locució *ni tan sols*, tot i que sovint se'n prescindeix en la llengua corrent: *Ni tan sols (no) ha vingut!* Però sembla necessària la seva exclusió quan la locució modifica altres tipus de mots: *Ni tan sols ell (??no) ho ha fet!* D'altra banda, l'equivalent en positiu seria *fins i tot*, en què també es nega la pressuposició contrària.

3. *no* [...] (*tan*) *sols*... (*sinó*)(*també*)...

Atesa la seva complexitat d'anàlisi, aquesta construcció tampoc no ha estat recollida en l'enquesta. I és que aquest *sols* és a mig camí entre l'ús adverbial i el conjuntiu en el sentit que, partint de l'ús adverbial, s'utilitza com a integrant d'una locució distributiva de valor copulatiu, que pot coordinar tant diferents classes de mots o de sintagmes com oracions senceres:

(16)

(a) *No vindrà (tan) sols ell sinó també ella.*

(b) *Vindrà no (tan) sols amb botes sinó també amb paraigua.*

Aquesta correlació distributiva té, de fet, un valor copulatiu emfàtic. Comparem, si no, els enunciats anteriors amb *Vindrà ell i ella. Vindrà amb botes i paraigua*. Cal observar que, en el marc d'oracions compostes, el verb de la segona part de la correlació (després de *sinó*...) es pot elidir. Quan no s'elideix, cal usar *sinó que*:

(17)

No vindrà tan sols ell sinó que també hi serà present ella.

En aquesta construcció, és potser més tradicional usar *solament* per *tan sols*. Recentment, però, s'ha posat de moda en la llengua escrita una tercera possibilitat: substituir *sols* per *només* (vg. nota 20). Això provoca usos que els estilistes aconsellen d'evitar per cacofònics per la contigüïtat dels dos adverbis negatius *no* (el segon integrat del compost *només*), però aquesta crítica queda esvaïda si l'adverbi *no* apareix de forma no contigua:

(18)

(a) *No només vindrà ell sinó també ella.*

(b) *No vindrà només ell sinó també ella.*

De vegades la partícula adverbial (?) connectiva *també* pot desaparèixer i ser substituïda per altres connectors com *a més (a més)*, *sobretot*, *més aviat* o per focalitzadors com *fins (i tot)* o *... i tot*:

(19)

(a) *No sols vindrà ell sinó fins i tot ella.*

(b) *No sols vindrà ell sinó ella i tot.*

Des d'un punt de vista de l'estructura informativa, la primera part de la correlació té valor temàtic, mentre que la segona (la que segueix *sinó*...) té valor remàtic, ja que aquesta amplia una informació expressada en la primera. Per tant, respecte de la coordinació copulativa habitual ens trobaríem que, a la funció d'addició, s'hi suma la

d'èmfasi sobre la segona part de la correlació, per contrast amb *tan(t)... com*, que iguala en èmfasi els dos membres³⁴:

(20)

(a) *Aquell dia no tan sols va ploure sinó que també va nevar.*

(b) *Aquell dia tant va ploure com (va) nevar.*

2.4.4 SOLS VERB

És el cas dels ítems *sols2* i *sols9*. És una forma molt freqüent del verb *soler* (amb el benentès que aquest és un verb en lenta recessió, tant en català com en castellà), conjugat en 2a pers. sing. del present d'indicatiu. Com a verb auxiliar va seguit d'un infinitiu, amb el qual forma una perífrasi aspectual que expressa hàbit. Tal com es diu a la Gcc (Gavarró & Laca, S, vol. 3, p. 2703): “*Soler* + infinitiu i *acostumar a* + infinitiu són perífrasis d'hàbitud que impliquen que el tipus de relació denotada pel verb principal es repeteix de manera regular durant un lapse de temps prolongat”³⁵. L'infinitiu de la perífrasi pot sobreentendre's si el verb és *fer(-ho)*: “Ve a abeurar-se a la font, com ans solia” [s'entén *solia fer*] (Joan MARAGALL, “La vaca cega”)

Morfologia

Es tracta d'un verb defectiu³⁶ que, segons el DIEC es conjuga com *valer* (MAX WHEELER dins Gcc ho ajusta més i afirma que segueix *doldre*). El fet de ser defectiu exigeix que en molts casos hagi d'utilitzar-se *acostumar* + inf. o una oració amb adverbis com *normalment* o *sovint*, alternatives que probablement acabaran suplantant-lo.

Etimologia

soler (o *soldre*) < ll. SOLERE (mateix significat).

Família de paraules: (*in*)sòlit, *obsolet*, *insolent* (< INSOLENT ‘insòlit, no acostumat, extraordinari’)...

2.4.5 SOLS QUE, LOCUCIÓ CONJUNTIVA

No apareix en l'enquesta. Se'n poden assenyalar dos valors:

³⁴ D'altra banda, la consciència de la correlació fa que, per economia lingüística o per donar més expressivitat al text, no sempre es digui la segona part. Així, un minireportatge en castellà sobre el mercat de Santa Caterina (ADN, 1 maig 2006) s'intitula: “No es **sólo** para pijos y turistas”, en què se sobreentén que tal mercat és a l'abast de tothom malgrat les *delikatessen* que s'hi exhibeixen, és a dir, se sobreentén una cosa com és ara “sino para todo el mundo”. Un altre exemple, en català: *El problema va ser la inconsistència política, que, d'altra banda, cal reconèixer que no sols va afectar els republicans, ja que va ser un fenomen bastant generalitzat.* (Avui, Marçal Sintes, 2007-03-01)

³⁵ La perífrasi no es pot usar amb expressions temporals que es produeixen una sola vegada: **El pare solia anar-la a visitar el dissabte anterior.* (Gcc, S., vol. 3, p. 2703). M. Pérez-Saldanya afirma: “... la perífrasi *soler* més infinitiu, que assenyala lèxicament el valor de repetició habitual” (Gcc, S., vol. 3, p. 2584).

³⁶ Dins DCVB d'Alcover-Moll, s.v. *soler* llegim: “CONJUG.: és molt defectiva; podem dir que pràcticament no existeixen altres formes que les del present i pretèrit imperfet d'indicatiu; les d'infinitiu s'usen poquíssim, com també les de subjuntiu, i no s'usen gens les de futur, condicional i pretèrit perfet d'indicatiu”.

1. Valor condicional

En les gramàtiques (no pas en el DIEC) s'assenyala el valor condicional de *sols que*, com ho fa Badia (1994, § 133.6, p. 325) amb l'exemple *Sols que ara no s'hi negui, ja ho arreglarem*. Aquest autor ens precisa que la locució *sols que* és de nivell elevat i que equival a *amb que* (cast. *con tal que*) i a *només que* (de què dona un exemple equivalent al donat: *Només que ara no s'hi negui, ja ho arreglarem*). Salvador (2002, § 28.2.2.4, p. 2999) assenyala que *amb (tal) que*, *només que*, *sols que*, etc. exigeixen la pròtasi en subjuntiu, a diferència del nexce condicional *si*, que admet també l'indicatiu.

2. Valor adversatiu

Encara que no l'hàgim trobat consignat en les gramàtiques, és evident que té tal valor en exemples com el que segueix de Guimerà. Contrastant el següents exemples, constatarem que equival a *sinó que*, locució aquesta darrera que l'esmentat dramaturg utilitza de manera més habitual:

(21)

GORI: *Massa que ho veig que ton pare no ho vol que hi pensis; però jo sí que ho vull. I quan no hi és, mira't, te'n parlo, i te'n parlaré. Bo! Perquè en Marcó és un galan xicot; ho sents, Taneta? Sols que se li'n pugen les sangs al cap i s'encén de pressa... Si per això li diuen en Pólvora!* (Àngel Guimerà: *En Pólvora*, p. 34).

(22)

GORI: *Doncs no dieu que esteu tan malament? Qui els entén an aquestos!*

RAMON: *Veureu: nosaltres no ho estem de malament; **sinó que** voldríem que tothom estés bé.* (op. cit., p. 87)

Encara que aquest ús es tendeix a evitar en la llengua escrita actual, que tendeix a donar a *sinó* el valor adversatiu, també se'n poden trobar exemples recents:

(23) “Quan en Joan s'entrena, no s'atura per res. I, per poder parlar amb ell, ens vam haver de posar al seu costat, fent marxa atlètica. **Sinó que** nosaltres gairebé corríem. Semblàvem una colla d'ànecs a l'encalç d'un gos llebrer.” (TORRENTS, Jacint (1994): *El segrest d'en Gang*, p. 48).

En els exemples anteriors, les locucions *sols que* o *sinó que* tenen un valor equiparable a ‘si no fos perquè’. Amb aquest sentit, *sinó que* és regional en castellà (corrent a Sud-amèrica: Argentina, Perú...), però més habitual que en català actual, especial en el de les generacions grans.³⁷ L'acostament d'usos entre *sols* i *sinó* es dona també en casos com *No tenia sinó deu euros*, equivalent a *Tenia sols deu euros*. El valor adversatiu i, alhora, quantificador es pot veure en el primer exemple que segueix (en castellà), mentre que en el segon es reforça el sentit condicional i, doncs, té un valor semblant a ‘a condició que’ o ‘mentre’:

³⁷ En francès existeix una construcció amb *seulement* amb aquest valor: *À la fête il y avait plein de monde, même lui était à la maison; seulement on ne l'a pas vu parce qu'il s'était enfermé dans sa chambre la plupart du temps.*

(24)

*Patrick y Josanne son de Utah (Estados Unidos). La primera vez que vieron el tejado ondulante y de colores del mercado de Santa Caterina fue en las páginas del Wall Street Journal. Ayer lo visitaron en persona y se llevaron el mismo pimentón en lata que compran en su casa por 10 dólares, **sólo que** a dos euros el paquete.* (ADN, 1 maig 2006)

(25)

XII

creu-me

*els déus els he tingut sempre propicis
i és molt allò que els dec,*

premis, dones, diners.

*allò que més els agraesc
és que m'agrade tot, en seure'm a la taula,
sols amb que estiga raonablement cuinat.*

Vicent Andrés Estellés: *Horacianes*.

2.5 ANÀLISI DELS DIFERENTS EXEMPLES DE SOLS DEL TEXT DE L'ENQUESTA

Recollirem la casuística dins el quadre següent:

Quadre núm. 2				
ANÀLISI DE LES FORMES <i>SOLS</i> DEL TEXT ³⁸				
Núm.	Context de la prova escrita (subratllades les formes <i>sols</i> o <i>tan sols</i> locució adverbial)	Categoria gramatical. Estructura en què s'insereix	Funció sintàctica	Dificultats en la detecció
<u>sols</u> ¹	<u>Sols</u> ¹ et demano que...	ADV <i>sols</i> + V	modif. SV (o V)	Aquest cas no ofereix, en principi, cap dificultat perquè es desprèn de la definició clàssica d'Adv, ja que modifica un V (però algun alumne pot pensar que modifica un Pronom). A més, la presència del verb en 1a pers. singular (<i>demano</i>) descarta la possibilitat d'un Adj amb funció de CPred.
<u>sols</u> ²	... la mateixa [...] que <u>sols</u> ² dedicar a tothom...	V <i>sols</i> + V principal (perífrasi verbal)	modif. verbal (indicador d'aspecte)	Una anàlisi mecànica duria a confondre'l amb un Adv (per les raons adduïdes a <i>sols</i> 1), fins i tot l'equivalència semàntica (no pas sintàctica!) entre <i>sols dedicar</i> i <i>sovint dediques</i> podria reforçar aquesta idea.
<u>sols</u> ³	T'escric aquesta carta <u>tan sols</u> ³ per dir-te que [...]	ADV <i>sols</i> + SP (sub. final)	modif. SP	Cas no previst per la gramàtica tradicional. Aquesta no acostuma a incloure ni <i>sols</i> ni, menys encara, la locució <i>tan sols</i> que apareix aquí. <i>Tan sols</i> va precedit d'un N: <i>carta</i> .
<u>sols</u> ⁴	...i és que els nois <u>sols</u> ⁴ ens sentim tan perduts!	ADJ	modif. N (CN)	. Es crea mentalment un cert paral·lelisme amb el cas anterior, ja que tots dos <i>sols</i> vénen després de N. Per una certa inèrcia, algun alumne/a pot contestar Adv . La posició de <i>sols</i> 4 davant un verb (o SV) afavoreix l'anàlisi anterior, com en <i>sols</i> 1.
<u>sols</u> ⁵	vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u> ⁵	ADJ	modif. SN (coordinació de dos pronoms: <i>tu</i> i <i>jo</i>)	Aquí la dificultat és que l'adjectiu no complementa un N, sinó dos pronoms coordinats (<i>tu</i> i <i>jo</i>), situació generalment no prevista pels manuals escolars (de fet, no diuen que l'adjectiu pugui "qualificar" cap pronom). A més, entremig apareix <i>totalment</i> , que modifica <i>sols</i> formant un SADj.
<u>sols</u> ⁶	...no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u> ⁶ de capvespre...	N	SN (<i>cap dels sols de capvespre</i>)	. Cap problema: és un típic SN, en què el N va precedit per Det i seguit de SP (CN) . No és corrent trobar <i>sols</i> substantiu en plural. . Una dificultat que apareix aquí és la forma

³⁸ Les abreviatures són les usals. Només advertir les següents: *esp.* 'especificador', *modif.* 'modificador'... (vg. Presentació).

			amb funció de CD de <i>perdre</i>	infinitiva <i>perdre</i> , que dificulta discernir quin n'és el subjecte. En qualsevol cas, però, no és difícil de veure que <i>cap dels sols6 de capvespre...</i> exerceix una funció nominal (CD).
<u>sols⁷</u>	<i>Encara sento dins meu la música de les teves notes (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols¹⁵</u> tan penetrants...).</i>	N [SN = <i>aquells</i> (esp.) <i>sols</i> (N) + <i>tan penetrants</i> (CN)]	Aposició nominal explicativa (en coordinació amb <i>aquells mis...</i>) del SN <i>les teves notes</i> .	Aquest ús de <i>sols7</i> és potser inesperat en els contextos no musicals com la carta, i encara més en plural (de tota manera, abans de l'aposició la presència de <i>notes</i> i de <i>música</i> ja orienta pel que fa a la seva interpretació semàntica).
<u>sols⁸</u>	<i>Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols⁸</u>...</i>	ADJ	CPred	La funció de CPred és pròxima a la de CC de manera i, per tant, <i>sols</i> commuta ³⁹ per Adv (Vam viure <i>així</i>) i és substituïble per pronoms adverbials, interrogatius o clítics (<i>Com</i> vam viure?; <i>Hi</i> vam viure). En conseqüència, l'alumne podria respondre erròniament que <i>sols8</i> és Adv, ajudat per la interpretació forçada però no impossible de "tu i jo solament". Val a dir que el SAdj precedent (<i>tan feliços</i>) dóna pistes segures per a la seva interpretació com a adjectiu.
<u>sols⁹</u>	<i>... els <u>sols¹⁷</u> tenir presents.</i>	V	modif. verbal (indicador d'aspecte)	. Les mateixes que amb <i>sols2</i> .
<u>sols¹⁰</u>	<i><u>Sols¹⁰</u> una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure.</i>	ADV	modif. SN	. En la definició tradicional d'Adv no es té en compte la possibilitat que un Adv modifiqui un SN. . Aparentment, doncs, <i>sols10</i> sembla un Adj, però el fet que no concordi amb <i>noia</i> nega aquesta possibilitat.
<u>sols¹¹</u>	<i>Per què hem d'estar tan <u>sols¹⁹</u> podent estar un altre cop junts?</i>	ADJ <i>tan sols</i> SAdj (Atr.) = <i>tan</i> (esp., Adv o quantif.) + <i>sols</i> (nucli; Adj)	SAdj amb funció d'Atr.	. <i>Tan sols</i> és un SAdj, no forma part d'una locució de tipus adverbial com en <i>sols3</i> . . Aquí <i>sols</i> adquireix un sentit afegit per contrast amb <i>junts</i> , és a dir, també vol dir 'separats, l'un sense l'altre', en oposició al que passava en <i>sols5</i> ('sense la companyia d'altres persones diferents de tu i jo'). . Va seguit de gerundi (<i>podent</i>), construcció que pot suggerir la de <i>sols2,9</i> .

³⁹ De vegades, doncs, la prova de la commutació falla. Cal advertir a l'alumnat que no n'hi ha prou amb una sola prova (en aquest cas, la concordança de *sols* amb el subjecte o la possibilitat de ser coordinat amb altres adjectius –*Van viure sols però feliços*– són proves concloents).

Evidentment, la prova escrita oferta a l'alumnat no esgota, ni de bon tros, els contextos bàsics en què pot aparèixer la forma *sols*. Així, per exemple, no s'hi troba cap exemple de casos com els següents:

- *tan sols* en construcció consecutiva (l'adverbi *tan* constitueix la primera part de la correlació *tan(t)... que*): *Estàvem tan sols que vam demanar ajuda.*
- *tan sols* en construcció distributiva adversativa: *Hi va assistir no tan sols el secretari sinó també el director* (= *Hi va assistir el secretària, però [contràriament el que es pugui creure] també el director*).
- *ni tan sols* (cast. *ni tan siquiera*): *Era un dispensari tan pobre que ni tan sols tenien cotó fluix.*
- *tan sols* emfàtic, entre pauses: *La paperera no servia, tan sols, per a llençar-hi papers, sinó per a moltes altres coses.*
- *sols que* conjuntiu: *Sols que s'apunten vint persones, ja surt a compte llogar un autocar.*
- *tants sols* / *tan sols*, *molts sols* / *molt sols* o *molts més sols* / *molt més sols*, essent el primer membre de la parella un SN i el segon un SAdj⁴⁰.
- *tant sols* en construcció distributiva copulativa: *Estem tant sols com acompanyats* (= *Estem tan aviat sols com acompanyats*).

⁴⁰ En la mateixa línia, es podria també haver proposat a l'alumnat el contrast d'oracions com les següents: *Hi ha un sol cantant a l'escenari, Hi ha sols un cantant a l'escenari, Un sol cantar a l'escenari* (= *Hom sol cantar a l'escenari*), etc.

SEGONA PART

ANÀLISI DE LES ENQUESTES. CONCLUSIONS.

Cap. 3: *Sols* nom.

Cap. 4: *Sols* verb.

Cap. 5: *Sols* adjectiu.

Cap. 6: *Sols* adverbi.

Cap. 7: Conclusions globals

3. ANÀLISI DE LES ENQUESTES ESCRITES: EL NOM.

En aquesta segona part analitzarem els resultats de les 141 enquestes, agrupats en les diferents classes de mots, de cadascuna de les quals traurem les conclusions pertinents. Comencem en aquest tercer capítol pel nom.

3.1 *SOLS6* ('ESTRELLA') I *SOLS7* ('NOTA MUSICAL')

Contextos:

- ... *no ens vam voler perdre cap dels *sols*⁶ de capvespre...*
- ... *Encara sento vibrar dins meu la música de les teves notes (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells *sols*⁷ tan penetrants...)*

3.1.1 ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A *SOLS6* (NOM) EN LES ENQUESTES

L'ítem *sols6* és, com veurem, el mot més fàcil d'identificar del text des del punt de vista categorial, ja que és un exemple de substantiu "de manual de 2n cicle de primària". Tinguem en compte, a més, que des de la infantesa el terme *nom* s'associa en primera instància al propi nom (una de les primeres coses que aprèn el nen o la nena és justament a dir el seu *nom*) i, per extensió, al *nom propi*, si se'ns permet el joc de mots; com també s'associa als objectes que denominem o anomenem. Hem constatat que a 2n cicle de primària un escolar pot dreçar una llarga llista de noms o substantius sense amb prou feines errors, per bé que hi inclogui veus bicategorials (*carabassa, taronja...*). Una altra cosa, molt més difícil, és identificar els substantius en un text, definir-los, etc., que és cap on anem nosaltres. Tractant-se, doncs, *sols6* ('estrella') d'un mot que designa normalment un ésser únic que podem interpretar com a nom propi (de fet, en el sentit astronòmic és preceptiu d'escriure'l amb majúscules: *Sol*), és d'esperar que el nombre d'errors sigui mínim, com així veurem que és, per bé que l'argumentació donada no sempre serà suficient. Comencem per veure el grau d'encert de les respostes donades a *sols6* per mitjà d'un quadre en què apareixen les xifres reals d'enquestats que responen una cosa o una altra i, en segon lloc, per mitjà d'un gràfic en què es donen els percentatges corresponents:

Quadre núm. 1 (Nom)

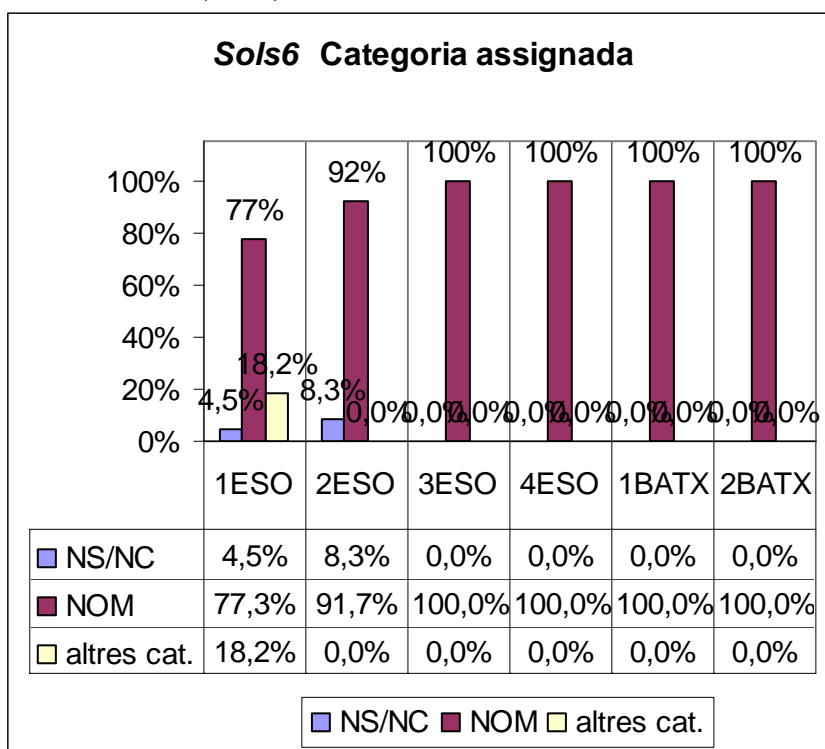
Anàlisi categorial <i>sols6</i> (nom)						
nivell/total d'enquestats	1E/22	2E/24	3E/21	4E/19	1B/32	2B/23
“NOM”	17	22	21	19	32	23
altres cat.	4	0	0	0	0	0
NS/NC	1	2	0	0	0	0

ACLARIMENTS PREVIS A LA INTERPRETACIÓ DEL QUADRE NÚM. 1

- NS/NC

Aclarim que sota l'expressió “No ho sap, no contesta” (NS/NC) comptabilitzarem sempre les respostes nul·les, habitualment en blanc.

Gràfic núm. 1 (Nom)



COMENTARI AL QUADRE NÚM. 1

Amb els resultats al davant, constatem que:

- A partir de 2ESO tots els enquestats que responen ho fan correctament⁴¹.
- A partir de 3ESO tots els enquestats responen (i la seva resposta és sempre correcta).

⁴¹ En canvi, a 1ESO trobem 1 alumne que no respon i 4 que responen erròniament (no creiem que se'n pugui treure cap conclusió: en concret, 2 contesten verb, 1 adjectiu i 1 conjunció).

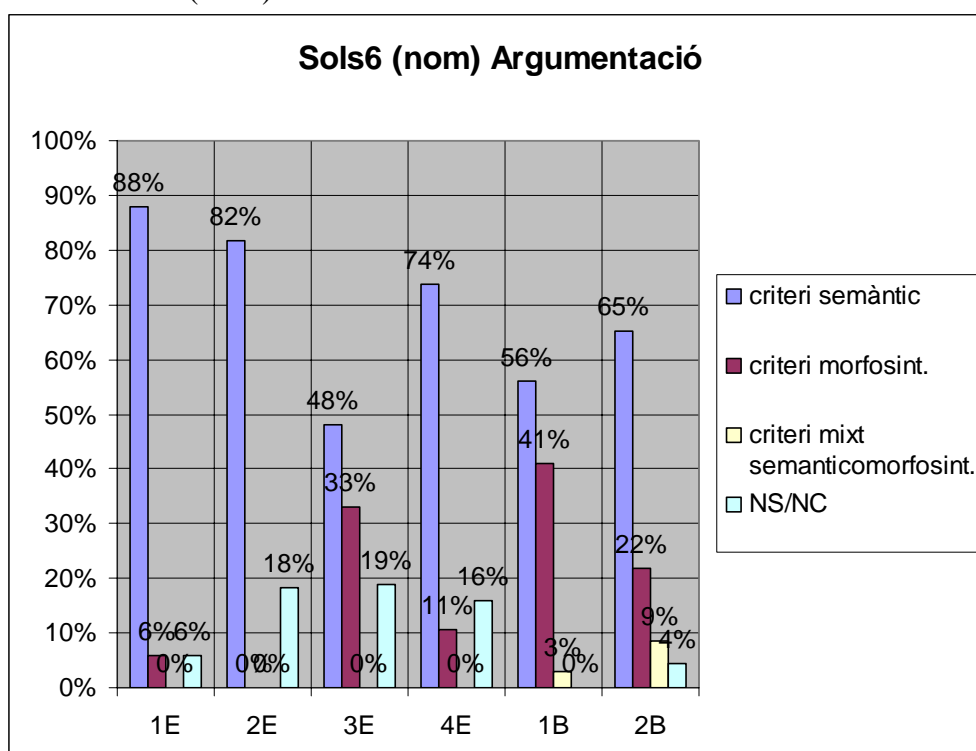
3.1.2 ARGUMENTS UTILITZATS PER A LA DETERMINACIÓ DE *SOLS6* COM A NOM

Com recordarem, en l'enquesta escrita no únicament es demana als estudiants d'assignar una categoria a cada ítem, sinó que també se'ls demana una justificació. Per això no ens podem limitar a la constatació d'una correcta assignació categorial per a *sols6*: cal veure la qualitat de l'argumentació que els mena cap a aquests resultats aparentment tan satisfactoris. Vegem-ho expressat en el quadre següent, en què ens concentrem en la resposta "nom".

Quadre núm. 2 (Nom)

Argumentació (total respostes "Nom")	1E (17)	% 1E	2E (22)	% 2E	3E (21)	% 3E	4E (19)	% 4E	1B (32)	% 1B	2B (23)	% 2B
"nom"	17		22		21		19		32		23	
arg. semàntica	15	88 %	18	82 %	10	48 %	14	74 %	18	56 %	15	65 %
arg. morfosint.	1	6%	0	0%	7	33 %	2	11 %	13	41 %	5	22 %
arg. mixt semanticomorfos int.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	2	9 %
NS/NC	1	6%	4	18 %	4	19 %	3	16 %	0	0%	1	4 %

Gràfic núm. 2 (Nom)



ACLARIMENTS PREVIS A LA INTERPRETACIÓ DEL QUADRE NÜM. 2

- Argumentació semàntica

Inclou un únic argument basat en el significat de *sols*⁶. Les seves formulacions més usuals (no gaire variades ni gaire diferents de 1ESO a 2Batx) són del tipus:

- “Es refereix a l’astre del cel.”
- “És l’astre que ens dóna llum (i calor)”
- “Es tracta de l’estrella del nostre sistema.”
- “És un estel de la galàxia.”
- Etc.

Al marge de la major o menor adequació científica d’aquestes “definicions”, el que resulta pertinent de remarcar aquí és la identificació amb quelcom de corpori (“perquè és alguna cosa”, Ent.2ESO-21) o la mera remissió a un aprenentatge memorístic i acrític: “perquè la paraula *sol* sempre ha sigut un nom” (Enq.2Batx-4). De vegades, la resposta manifesta una confusió entre categoria i funció: “és el protagonista de la frase” (Enq.1ESO-6).

Habitualment l’argument coincideix amb una definició –o amb un intent de definició– de tipus “nominalista” (és a dir, gènere + diferència específica) poc o molt correcta; de vegades, però, és tan gran el grau d’atracció entre el nom i el referent (l’estrella), o, si es vol, la confusió entre aquests dos plans, que s’arriben a dir tautologies com “*sols* és nom perquè es refereix al sol”, com si no quedés prou clar amb l’exercici que hi ha diversos homònims *sols*. Això pot facilitar que, amb l’ajut de la concurrència del castellà (aquesta és l’única de les quatre formes homònimes que hi coincideix del tot en singular), el substantiu *sol* designant l’estel lluminós pugui ser el primer que ve a la ment de l’alumne/a.

Més sorprenent és el fet que no són gaires els estudiants que subratllen que *sols*⁶ està en plural: en el grup de 1ESO no ho diu ningú, en el de 2ESO només 3 alumnes, etc. Com que aquesta consideració de tipus semanticomorfològic per part d’aquests estudiants va sempre acompanyada de l’argument nocional, no l’hem tractada per separat. Tanmateix, ja hem remarcat en l’estudi lingüístic dels homònims treballats que el plural *sols* no és gens habitual en la llengua corrent i, doncs, caldria haver esperat que aquest fet fos destacat per la majoria de l’alumnat.

L’automatització en la utilització de nocions per a descriure categories és tan arrelada que s’arriba a l’absurd de dir, parlant de *sols*⁶, que és nom “perquè es refereix a una persona” (Enq.1Batx-27) o perquè “és una cosa que fa l’acció del verb” (Enq.1Batx-29)⁴², confusió entre la categoria de nom i la funció de subjecte (definida nocionalment com a agent) que retrobarem.

⁴² Aquesta darrera definició suggereix una confusió d’origen entre nom i subjecte per part de l’alumnat, confusió que hauria de fer replantejar els hàbits dels docents, que tot sovint quan ensenyen el concepte de nom recorren reiteradament a construccions del tipus “Maria canta”, en què, efectivament, el nom és propi de persona i exerceix la funció de subjecte.

- Argumentació morfosintàctica

Fa referència als enquestats que argumenten l'assignació nominal amb 1 argument morfosintàctic, el conjunt dels quals desglossarem en els quadres núm. 3 i 4.

- NS/NC

Aquí incloem el cas dels enquestats que responen correctament “nom”, però que, o bé no donen cap explicació, o la que donen és clarament incorrecta o insuficient (com el cas d'un alumne de 1ESO que invoca la traducció per a determinar la categoria nominal de *sols6*). Inclou també respostes redundants: arguments del tipus “[*sols6* és un nom] perquè és un nom” o “perquè *nombra* alguna cosa”.

COMENTARI SOBRE L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL DE *SOLS6* (NOM) SEGUINT EL QUADRE NÚM. 2

- Argument NS/NC

Com s'hi pot veure, pràcticament tots els alumnes responen correctament “nom”, i també són relativament pocs els que ho fan sense especificar algun tipus de raonament – o de raonament vàlid – en què basar la seva anàlisi. Tanmateix, no deixa de ser preocupant aquesta “abstenció” o “incorrecció” de raonament, essent la nominal una categoria tan bàsica, sobretot si es té en compte que la resposta NS/NC es dona en tots els nivells, excepte 1Batx, i en una proporció paradoxalment creixent entre 1ESO i 3ESO.

- Arguments semàntics / morfosintàctics

Com s'aprecia en el gràfic núm. 2, és sorprenent el gran predomini en tots els nivells de secundària de les respostes basades en arguments semàntics, si bé puja lentament el nivell d'utilització d'arguments morfosintàctics a mesura que avança l'escolarització (excepte a 2ESO), sense sobrepassar mai els semàntics.

També s'hi aprecia l'aparició d'argumentació doble com a tret rellevant del batxillerat. A mesura que avança aquesta etapa són més els alumnes que justifiquen la categoria nominal de *sols6* a partir d'un primer argument semàntic i un segon de morfosintàctic. Desglossarem aquests darrers i esbrinarem així què s'amaga dins el grup “argument mixt semanticomorfosintàctic”. Això donarà el quadre següent, referit a un total que resulta de sumar als arguments morfosintàctics els punts corresponents als arguments mixtos (1 arg. mixt. = 1 arg. semàntic + 1 arg. morfosint.):

Quadre núm. 3 (Nom)

<i>sols6</i> ARGUMENTACIÓ MORFOSINTÀCTICA						
	1E Arg. Morf.: 1	2E Arg. Morf.: 0	3E Arg. Morf.: 7	4E Arg. Morf.: 2	1B Arg. Morf.: 14 (=13+ 1)	2B Arg. Morf.: 7 (=5 + 2)
Acompanyat per determinant	1	0	5	0	4	2
Funció sint.	0	0	2	1	2	4
Concordança	0	0	0	0	2	0
2 arg. morfosint.	0	0	0	0	5	1
Arg. erroni	0	0	0	1	1	0

Si ara desenvolupem la fila tramada “2 arguments formals” (en algun cas, hi ha un tercer argument però aquest és sempre semàntic), que només es dóna en els dos cursos de batxillerat, haurem de fer aquest afegit al quadre precedent:

Quadre núm. 4 (Nom)

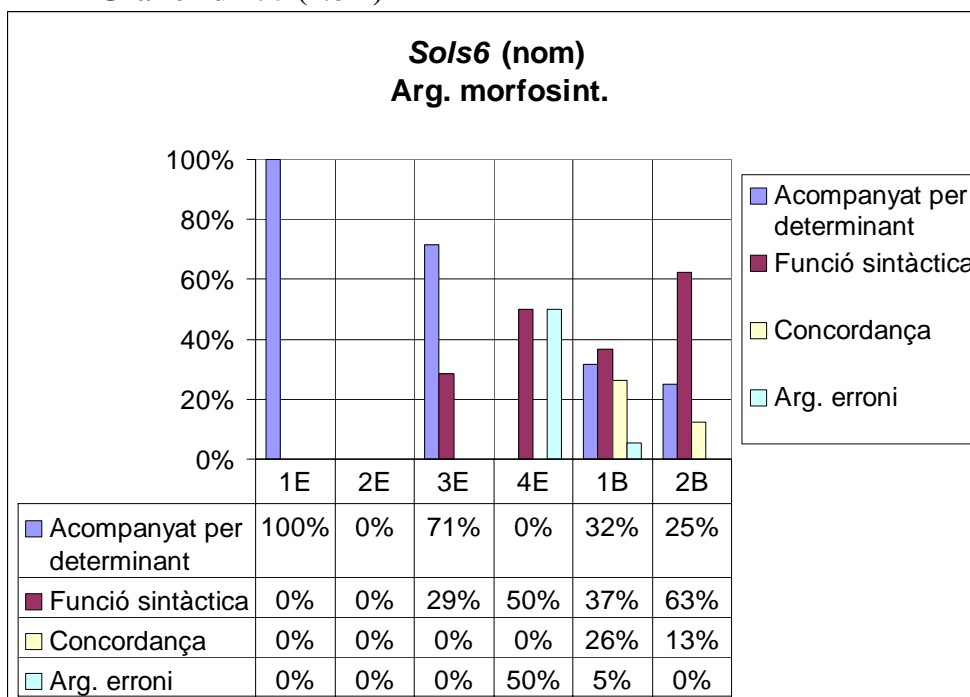
<i>sols6</i> ARG. MORFOSINTÀCTICS (integrant-hi la casella “2 arg. morfos.”)	1BATX Arg. Morf.: 14 + 5 = 19	2BATX Arg. Morf.: 7 + 1 = 8
Acompanyat per determinant	6	2
Funció sint.	7	5
Concordança	5	1
Arg. erroni	1	0

Si ara integrem la informació en un quadre únic i en fem el gràfic corresponent, obtindrem el següent, que passarem a comentar més avall:

Quadre núm. 5 (Nom)

Arg. morfosintàctics <i>sols6</i>	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BATX	2BAT X
Total arg. morfosint.	1	0	7	2	19	8
Acompanyat per determinant	1	0	5	0	6	2
Funció sintàctica	0	0	2	1	7	5
Concordança	0	0	0	0	5	1
Arg. erronis	0	0	0	1	1	0

Gràfic núm. 5 (Nom)



ACLARIMENTS PREVIS A LA INTERPRETACIÓ DEL QUADRE NÚM. 5

- Atenció als resultats de 1r cicle d'ESO

El gràfic resulta molt enganyós perquè el 100% de 1ESO corresponent a “acompanyat per determinant” respon a 1 única resposta sobre un total d'1 respostes morfosintàctiques... Per tant, cal combinar les xifres absolutes de respostes amb els percentatges. A 2ESO no es dona cap resposta justificada morfosintàcticament.

- Arg. erroni

Correspon a intents d'argumentar des d'aquest punt de vista, però incorrent en algun error evident. Per això hem evitat aquí la formulació NS/NC.

COMENTARI AL QUADRE NÚM. 5

-L'argumentació formal arrenca a batxillerat

Podríem dir que l'argumentació formal pren volada al batxillerat, com també la capacitat de donar arguments més complexos, de tipus mixt. I tot això malgrat que els docents insisteixen en els arguments formals des de cursos abans, com ho prova el fet de la seva incidència excepcional a 3ESO.

-“Acompanyat per determinant”

Val a dir que la immensa majoria d'alumnes no parlen de determinant sinó simplement de “article”, potser per influència de l'exemple (“cap dels sols⁶ de capvespre”). De vegades la formulació d'aquest argument és vaga, sense indicació posicional: “perquè puc posar-hi un determinant” (Enq.3ESO-1, que correspon alhora a l'entrevista de nivell alt).

- “Funció sintàctica”

Predomina la consideració intrasintagmàtica a l’extrasintagmàtica, és a dir, més de la meitat dels alumnes que opten per argumentar morfosintàcticament consideren el fet que *sols6* és nucli del SN, i són molts menys els que destaquen que forma part d’un CD de *perdre*, funció que l’entrevistadora intentarà posar en relleu.

Nota: Val a dir que, si en comptes de CD deien subjecte, hem considerat la resposta en aquest apartat i no en NS/NC, com també si responien que “*sols6* és nom perquè és “el nucli del CD”. Si haguéssim filat molt prim, hauríem engruixit l’apartat NS/NC absurdament.

- “Concordança”

Remet a la concordança amb l’article i, de fet, podria ser un argument agrupable amb el de l’anteposició del determinant si no fos que hi ha indicis que els estudiants no associen sovint aquests dos fenòmens. Apareix sota formes com “si canviem el nom, hem de canviar també el determinant que porta” (Enq.1Batx-28). Hem inclòs també aquí redaccions poc afortunades del tipus “es pot substituir d’individual o plural i es substitueix també l’article”.

Abans hem remarcat el poc esment que *sols6* està en plural. Complementàriament, ara veiem que el fet de la concordança només es menciona al batxillerat i, un cop desglossades les respostes dobles de tipus morfosintàctic, ens adonem que és el criteri menys freqüent dels emprats a 2Batx.

El criteri més utilitzat al llarg de la secundària per a decidir que *sols6* és nom, doncs, és la constatació que va acompanyat d’un article o d’un determinant (de fet, la majoria parlen d’un article, no sabem si pel fet que *sols6* és efectivament precedit per un article o per la poca capacitat de generalitzar correctament de molts alumnes).

3.2 LA CATEGORIA NOM: *SOLS7* (‘NOTA MUSICAL’)

3.2.1 LA REFERÈNCIA A L’ÀMBIT MUSICAL

L’ítem *sols7* és complementari a *sols6*, però menys “típic”. Diem que és complementari perquè té un altre significat (es refereix a la nota musical, d’ús generalment poc habitual dins oracions i encara menys en plural, vg. 2.4.1.2) i perquè va precedit de demostratiu i seguit de SAdj (CN), a diferència de *sols6* que va precedit d’article i seguit de SP (CN).

Pot semblar estrany, però hi ha indicis evidents de confusió semàntica entre els dos ítems per part d’alguns alumnes (i casos en què podem suposar que s’ha produït tal confusió, malgrat que el paper lliurat no ho prova amb prou claredat). La proximitat física dels dos ítems en la prova (*sols6* i *sols7*) i la comoditat de poder respondre “igual que...” (seguint les mateixes instruccions donades en el cos mateix de l’enquesta) són dos fets que entrebanquen ara saber quina és la comprensió real de l’alumnat en aquest punt, la poca adequació de la qual, però, despunta en alguna ocasió, com quan es diu “un sol és fer de solista en música” (Enq.2Batx15) o, més clarament, quan s’afirma que

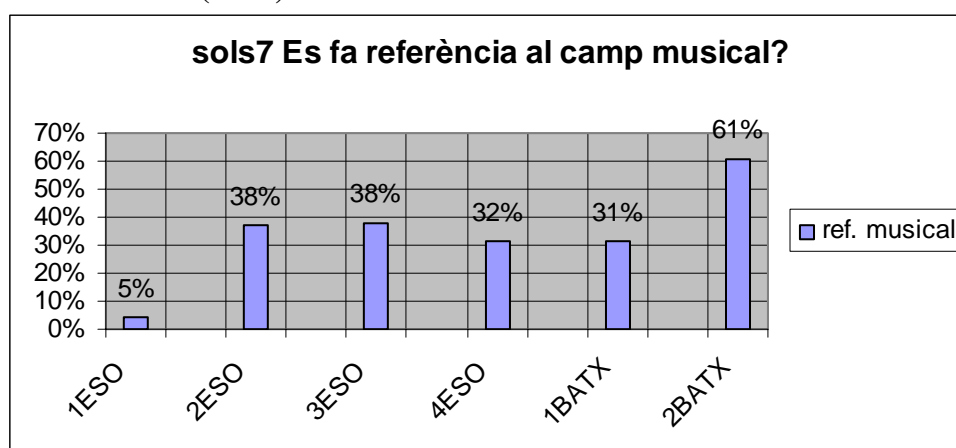
sols7 és l'“estel” (Enq.4ESO-4; Enq.1Batx-26)⁴³, com ha quedat corroborat en l'Ent.1ESO-a-Car (seqüències 3 i 4).

Si en *sols6* ens semblava necessari esmentar que la forma està en plural (remarca molt poc freqüent entre els enquestats, per cert), aquí ens semblaria que, a més, caldria destacar la pertinença de *sols7* al camp semàntic de la música (sense menystenir-ne pas, és clar, l'anàlisi formal). Donar a aquest ítem una resposta del tipus “igual que 6” esdevé massa simplista i enganyador (la fórmula és menys simplificadora usada entre altres ítems). Fóra interessant observar ara l'evolució de l'esment al context musical:

Quadre núm. 6 (Nom)

<i>sols7</i> Referència a l'àmbit musical	1E	%	2E	%	3E	%	4E	%	1B	%	2B	%
Total enquestats	22		24		21		19		32		23	
“nota musical”	1	5%	9	38%	8	38%	6	32%	10	31%	14	61%

Gràfic núm. 6 (Nom)



Com es pot veure, s'aprecia un cert *crescendo* al llarg de l'escolarització, sobretot si contrastem els extrems (1ESO amb 2Batx), però la dada de la referència musical no apareix tan sovint a 4ESO i 1Batx (que es manté en els percentatges de 2ESO i 3ESO), cosa que no vol dir que no la tingui clara l'alumnat d'aquests nivells.

⁴³ Tanmateix, si ja en *sols6* sorgia en algun enquestat algun dubte sobre si realment entenia que el referent era l'estel rei malgrat el plural inhabitual i el complement *del capvespre* (per a alguns estudiants una expressió poc comprensible), el dubte és més gran en el cas de *sols7*, ja que en el llenguatge no especialitzat no és corrent parlar de la nota musical (hom toca cançons, però no tal o tal altra nota), i encara menys en plural. No obstant això, pensem que el context del text de l'enquesta era prou clar, molt més que la versió anterior que n'havíem feta, amb la qual es va poder constatar que les dificultats de comprensió d'aquest ítem eren més grans (aquesta versió precedent feia així: “Em reverberen en la ment encara totes les teves notes (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols¹⁵ tan penetrants...), totes les notes de la nostra romàntica –ja vella- cançó”), vegeu Annex núm. 1.

3.3 CONTRAST ENTRE ELS ÍTEMS NOMINALS: *SOLS6 I SOLS7*

Posarem en contrast les dades dels dos ítems per veure si s'aprecien diferències remarcables pel que fa a l'anàlisi que en fan els enquestats. Vegem-ne primer les dades amb les xifres absolutes, després el gràfic de percentatges de *sols7* i, en acabat, la comparació de les dades dels dos ítems.

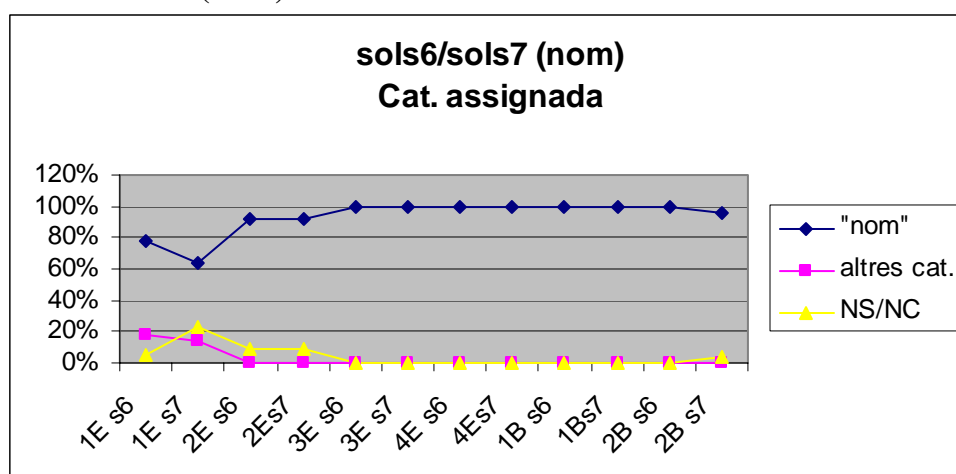
Quadre núm. 7 (Nom)

Anàlisi categorial <i>sols7 sols6</i>		1ESO/22		2ESO/24		3ESO/21		4ESO/19		1BATX/32		2BATX/23	
"NOM"		14	17	22	22	21	21	19	19	32	32	22	23
altres cat.		3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC		5	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0

Quadre núm. 8 (Nom)

Anàlisi categorial ("nom") <i>sols7</i>	22		24		21		19		32		23	
	1E		2E		3E		4E		1B		2B	
"NOM"	14	64%	22	92%	21	100%	19	100%	32	100%	21	91%
altres cat.	3	14%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%
NS/NC	5	23%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%

Gràfic núm. 8 (Nom)



COMENTARI DEL GRÀFIC NÚM. 8

Els punts contigus indiquen l'alternança entre els resultats de *sols6* i *sols7*. El fet que les línies siguin tan planes assenyala que el comportament dels enquestats, pel que fa a l'assignació categorial, no varia amb prou feines amb l'ítem.

El quadre ens mostra un comportament teòricament previsible fins a 1Batx: disminueix progressivament –fins a desaparèixer– el percentatge de “altres categories” i de NS/NC, però curiosament aquest darrer reapareix lleugerament a 2Batx. Pensem que no cal donar més importància a la seva reaparició justament a la fi de l'escolarització i hem de veure, més enllà de detalls insignificants (de fet, podem estar parlant d'1 alumne), una gran coincidència entre els resultats de *sols7* i *sols6* (noms).

3.4 CONCLUSIONS FINALS PEL QUE FA A L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A *SOLS6* I *SOLS7* (NOMS) EN L'ENQUESTA

ACLARIMENTS PREVIS (VÀLIDS PER A TOT EL TREBALL)

- Sobre la rellevància dels percentatges.

A la vista dels resultats i de la poca rellevància que hem vist que tenen determinats percentatges, hem d'advertir que tindrem en compte alhora la distància entre percentatges i el total de respostes reals (només així desemmascarem resultats com els del gràfic núm. 5, en què un 100% a 1ESO oculta una única resposta). Pel que fa als percentatges (i sense haver fet el corresponent estudi de fiabilitat estadística) i d'una manera intuïtiva, no considerarem que sigui pertinent una diferència percentual d'un 10%, sempre que el punt de comparació inferior no sigui 0%.

- Sobre les fluctuacions entre nivells

Un altre fet sorprenent són les oscil·lacions que s'observen amb el pas d'un nivell a un altre, que de cap manera no és lineal. És a dir, pres un paràmetre, com és ara la utilització d'arguments morfosintàctics en l'argumentació nominal de *sols6* (gràfic núm. 2), no s'observa l'esperada línia ascendent sinó una certa involució manifestada en una corba sinusoïdal (ascendent-descendent-ascendent-descendent) inexplicable en aparença, amb unes diferències de fins a 33 punts. (Val a dir que, globalment, comparats nivells distants –1ESO respecte de Batx, per exemple– veiem que hi ha progrés.)

L'esmentada “involució” fóra preocupant si estiguéssim comparant uns mateixos alumnes en anys consecutius, però aquí estem comparant grups d'individus diferents interrogats en un mateix temps. Multitud de factors poden haver intervingut a l'hora de configurar la irregularitat evolutiva, des de factors individuals fins a factors grupals (hi ha grups més “bons” que altres, amb millor dinàmica de treball; grups més nombrosos que altres i que, per tant, donen resultats més matisats...), factors estructurals (incidència dels canvis de professorat, de programacions, de plans...), circumstàncies lligades a l'oportunitat del moment en què els alumnes realitzaven l'enquesta (podia fer poc o

molt temps que havien treballat els aspectes gramaticals sobre els quals se'ls interrogava), a la contestació de l'enquesta (major o menor atenció, absència de certs estudiants...), als criteris de buidatge d'aquesta, etc. De tota manera, com anirem confirmant en l'anàlisi d'altres ítems, generalment s'observa el que anomenarem una certa **pauta d'evolució de centre**. Vegem ara algunes constants o quasiconstants:

- resultats més positius a 2ESO que a 1ESO, com és d'esperar pel fet que el 1ESO és un grup format per alumnes de procedència vària i, doncs, cal un esforç suplementari d'anivellament.

[Val a dir que aquesta pauta no la deduïm dels resultats vistos més amunt, ja que de fet si agafem com a indicador d'evolució l'adopció d'arguments morfosintàctics es dona el cas que 2ESO (0%) queda per sota de 1ESO (6%). Estem parlant de tendències que es donaran en general en fer el buidatge de la majoria de dades i que anirem veient al llarg del treball.]

- comportament irregular a 2n cicle d'ESO (el 3ESO és sovint millor que el 4ESO). Les causes del fenomen són llargues i complexes d'explicar, però deuen tenir relació no solament amb l'"explosió hormonal", sinó també amb el fet que a 4ESO molts alumnes ja han plegat *de facto* d'estudiar, fins i tot quan encara són físicament presents a l'aula.

- millors resultats a 1Batx que a 2Batx. En el cas del centre estudiat (i de tants altres), segurament es deu al fet que el 2Batx enquestat és de modalitat artística, i aquesta modalitat no acostuma a donar uns resultats tan alts com els del 1Batx analitzat, que és d'orientació científicotecnològica, la qual dona tradicionalment bons resultats (en aquest i en la majoria dels centres, segurament). Evidentment, no és aquest el lloc per a intentar esbrinar les raons d'aquests fenòmens.

Dit això, pensem que, aplicant la màxima prudència, podem arribar a les conclusions següents, pertanyents a ordres diferents i sempre cenyides als ítems nominals de la carta (*sols6* i *sols7*):

- **Facilitat d'identificació de la categoria *nom*.** La categoria nominal resulta molt fàcil d'identificar a secundària, malgrat que els usos *sols6* i *sols7* no siguin dels substantius més habituals (per estar en plural en *sols6i7* i, a més, per pertànyer a l'àmbit musical en el cas de *sols7*). A 1ESO el percentatge d'encerts és del 77,30% i es pot dir que arriba al màxim a partir de 2ESO. És lògic tenint en compte que es tracta de substantius concrets, especialment el referit a l'estrella del dia que és, d'altra banda, un exemple escolar prototípic en singular.

- **Anàlisis coincidents per a *sols6* i *sols7*.** Les diferències són poc significatives (i només es donen a 1r cicle d'ESO). Això es deu, en bona part, també al fet que en l'enquesta es podia respondre "igual al núm. x". Com veurem, aquesta redundància ens permetrà estalviar duplicacions d'anàlisis en altres ítems, però caldrà ser prudents per a saber quan ens podem realment permetre aquesta extrapolació.

Val a dir que la falta de "corporeïtat" de la nota musical deu ser la causa principal de la lleu disminució del nombre d'encerts i de l'engruiximent de NS/NC que s'observa a 1ESO.

D'altra banda, hi ha algun/a alumne/a que no ha entès el significat d'aquests substantius, el primer (el cos celeste) pel seu ús en plural tot i ser un mot molt i molt corrent, el segon (la nota) pel seu ús plural i poc habitual. Tanmateix, això afecta pocs estudiants i no pertanyen a un nivell concret (n'hi ha algun fins i tot a 2Batx), de manera que una majoria dels alumnes de 1ESO podem dir que en comprenen el significat i, en cas que no puguem determinar si la seva comprensió és bona, la seva anàlisi categorial acostuma a ser la correcta.

- L'argumentació semàntica supera la morfosintàctica en tots els nivells

Podem dir que el criteri semàntic (amb arguments del tipus *sols6* "és una cosa, "és l'estel") és el majoritari en tota la secundària (a 2Batx és encara del 65%) i pràcticament l'únic a 1r cicle d'ESO.

- **Arguments morfosintàctics.** Es pot dir que fan acte de presència a partir de 2n cicle d'ESO, sempre per sota del 50%. L'argument de "va acompanyat per determinant" pot reflectir una concepció lineal no jeràrquica, com es veu en el fet que pot aparèixer sense esment de la concordança (3ESO). Malgrat la seva rellevància, la concordança no s'esmenta explícitament fins al batxillerat i, de vegades, va referida inadequadament a la concordança verb-subjecte.

- **Arguments mixtos (semanticomorfosintàctics).** No n'apareixen fins al batxillerat, cosa que abona la idea de la necessitat de temps per a l'adquisició d'una argumentació sòlida.

Val a dir, però, que la identificació basada únicament en arguments formals pot fer dubtar sobre la comprensió real dels ítems que analitza l'aprenent, fet a què ja hem fet al·lusió.

- **Aspectes morfològics rellevants.** El fet que *sols6* tingui un ús en plural, poc habitual, és remarcat per pocs alumnes, un parell per cada grup, cosa que més aviat estranya.

- **Aspectes semàntics rellevants.** Així com majoritàriament els enquestats associen *sols6* a l'astre, la xifra dels que associen *sols7* a l'àmbit sonor suposa 31-38% fins a 1Batx i no supera la meitat dels enquestats fins a 2Batx (61%). Aquest fet no és irrellevant, ja que en alguna de les entrevistes assistim a la descoberta del significat real de *sols7* per part de l'aprenent, cosa que fa pensar que aquest ítem s'ha analitzat molts cops o basant-se en el context sintàctic o creient erròniament que remetia a l'estrella.

- **Confusió entre categories i funcions.** Es confon alguns cops subjecte i nom. Així, es diuen coses com "és el protagonista de la frase" (Enq.1ESO-6) o "és allò de què volem dir alguna cosa" (Enq.1Batx-10).

4. ANÀLISI DE LES ENQUESTES ESCRITES: EL VERB

Contextos:

- *que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que **sols**² dedicar a tothom...*
- *Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo **sols**⁸, i sé del cert que tu també els **sols**⁹ tenir presents.*

4.1 INTERÈS DELS HOMÒNIMS VERBALS PER AL TREBALL

Les formes *sols*² i *sols*⁹ són potser les més interessants de la recerca en el sentit que potser evidencien més que les altres la capacitat metalingüística i argumentativa de l'alumnat, i això per diverses raons:

(a) es tracta d'un verb especial: és defectiu i forma una perífrasi aspectual rarament esmentada a les classes de llengua, tot i la seva relativa freqüència en tots els registres, formals i –encara que en lenta recessió– informals. Atesa la seva auxiliaritat, no resulta necessari per a l'oració i, per tant, és suprimible si es conjuga la forma infinitiva subsegüent. Aquesta possible elisió d'un element lligat al verb fa que se l'associï a l'adverbi, sobretot si, a més, parem esment al fet que comporta una idea modal.

(b) pel seu contingut aspectual, és teòricament molt més difícil aplicar una argumentació semàntica del tipus “és una paraula que fa una acció”;

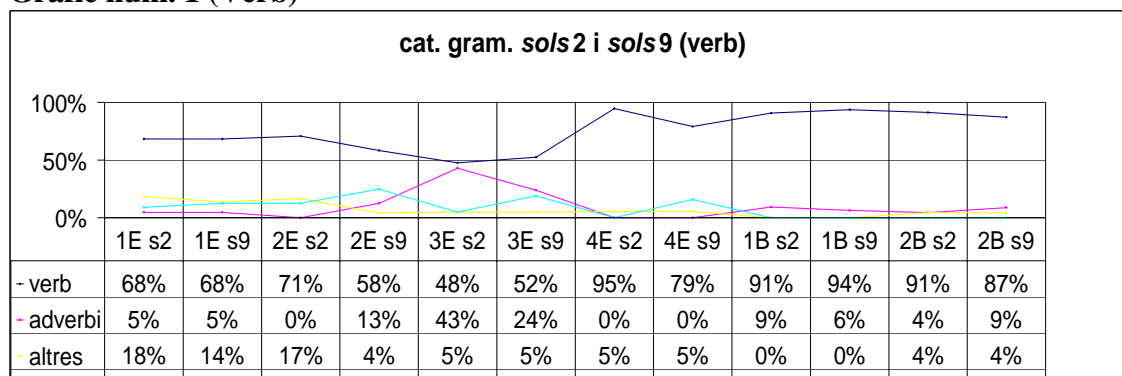
(c) no té una correspondència tan evident en castellà com les altres formes homònimes (la traducció *sueles* queda un xic més distanciada que les traduccions *sol*, *solo*, *sólo-solo* de les altres categories: nom, adjectiu i adverbi, respectivament) i, doncs, l'alumnat treballa teòricament amb menys ajuts;

(d) en la segona i última ocurrència (*sols*⁹), va precedit d'un clític acusatiu (*els sols*⁹ *tenir...*), fet que pot suggerir d'entrada un nom i, doncs, un cas equiparable a *sols*⁶ (*cap dels sols*⁶ *de capvespre*).

Vegem ara quines són les categories que s'han assignat a les formes *sols*² i *sols*⁹:

Quadre núm. 1 (Verb)													
Categoria gramatical de <i>sols2</i> i <i>9</i>													
<i>sols2</i>	<i>sols9</i>	1E/22		2E/24		3E/21		4E/19		1B/32		2B/23	
“VERB”		15	15	17	14	10	11	18	15	29	30	21	20
“adverbi”		1	1	0	3	9	5	0	0	3	2	1	2
“nom”		3	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
“pronom”		1	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0
“adjectiu”		0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1
“conjunció”		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
“determinant”		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC		2	3	3	6	1	4	0	3	0	0	0	0

Gràfic núm. 1 (Verb)



COMENTARI SOBRE L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL DE *SOLS6* I *9* (VERB) SEGONS EL QUADRE NÚM. 1 I EL GRÀFIC NÚM. 1

- Les diferències en l'assignació categorial entre *sols2* i *sols9* no són significatives

La diferència més significativa es produeix a 2ESO i a 4ESO, en què s'encerta menys la identificació de *sols9*. Suposàvem que l'anteposició del clíctic *els*, analitzable com a article definit, desviaria cap a nom alguna de les respostes, però les dades del corpus no ho corroboren.

- L'assignació verbal no assoleix percentatges d'identificació permanentment alts fins al batxillerat

A diferència del que passava amb la categoria nom, que a 2ESO tenia un percentatge d'identificació correcta del 92%, aquí aquesta oscil·la bastant i no assoleix aquesta cota fins al batxillerat. (excepte un sorprenent 95% per a *sols2* a 4ESO).

- La caracterització errònia com a adverbi és persistent

S'observa un fet curiós: al llarg de la secundària, es caracteritzen *sols2* i *sols9* com a adverbis, fenomen que arriba a un 43% per a *sols2* a 3ESO, és a dir, un percentatge poc per sota de l'anàlisi de *sols2* com a verb. D'entrada pot semblar un disbarat enorme analitzar com a adverbi un verb, ja que semblen dues categories molt allunyades, sobretot morfològicament, ja que el verb és la categoria més variable de totes (amb una

cent cinquantena de formes si no és defectiu) i l'adverbi és invariable. Tanmateix, el verb *soler* és defectiu i, des del moment que s'integra en una perífrasi aspectual, aporta com a auxiliar un valor de repetició no fàcil de classificar semànticament (com passa amb altres adverbis com *habitualment*, *freqüentment*, *sovint*, però també *tard*, *d'hora...*, en què podem creure que es sincretitzen el sentit temporal i el modal), alhora que no és menys cert que aquest valor d'iteració modifica el verb principal de la perífrasi semblantment a com ho faria un adverbi de temps o de mode. Així, *Els sols9 tenir presents* significa, de fet, *Els tens presents habitualment* (o *sovint*), com han remarcat no pocs estudiants.

Certament, no veure que *sols2* i *sols9* són verbs és una prova de poca competència gramatical, però també és cert que demostra tenir-ne ben poca qui, malgrat respondre “verb”, hi veu, tant sí com no, una “acció”. En canvi, veure-hi un adverbi de “freqüència” pot ser –ultra un error– el resultat d'adonar-se del matís modal d'un mot que, pel fet de modificar un verb, es descarta que pugui també ser-ho. Per això, hem separat el tret aspectual en el quadre núm. 2, independentment de si l'enquestat l'assenyalava dins la categoria verbal o adverbial.

- Consciència de la integració dins una perífrasi

No és fàcil definir amb precisió les perífrasis, terme que podria incloure des de construccions integrades dins la conjugació verbal (com els temps compostos o els passats perifràstics) fins a girs de la complexitat de *estar a punt de* + infinitiu (i no entrarem ara en la problemàtica dels verbs modals). En qualsevol cas, a les classes de llengua es parla d'un nombre limitat de perífrasis d'infinitiu (com *haver de* + infinitiu), de gerundi (*continuar* + gerundi) o de participi (*tenir* + participi) i és estrany que es parli de *soler* + infinitiu, sobretot en el cas de la gramàtica catalana, que pel seu caràcter predominantment normatiu no presta atenció a aquest cas, que no planteja problemes d'ús.

Per tot el que acabem de dir, doncs, resulta especialment significatiu que l'alumnat pugui veure una perífrasi en *sols2 dedicar* o en *sols9 tenir*. Val a dir, però, que, ateses les circumstàncies en què va ser contestada l'enquesta, hem interpretat que també al·ludien a aquest concepte les múltiples respostes en què, sense figurar-hi explícitament el terme de *perífrasi*, n'hi apareixien d'altres que s'hi poden assimilar, com “verb compost”, “*sols* acompanya *dedicar*”, etc.

4.2 EL MATÍS ASPECTUAL DEL VERB *SOLER*

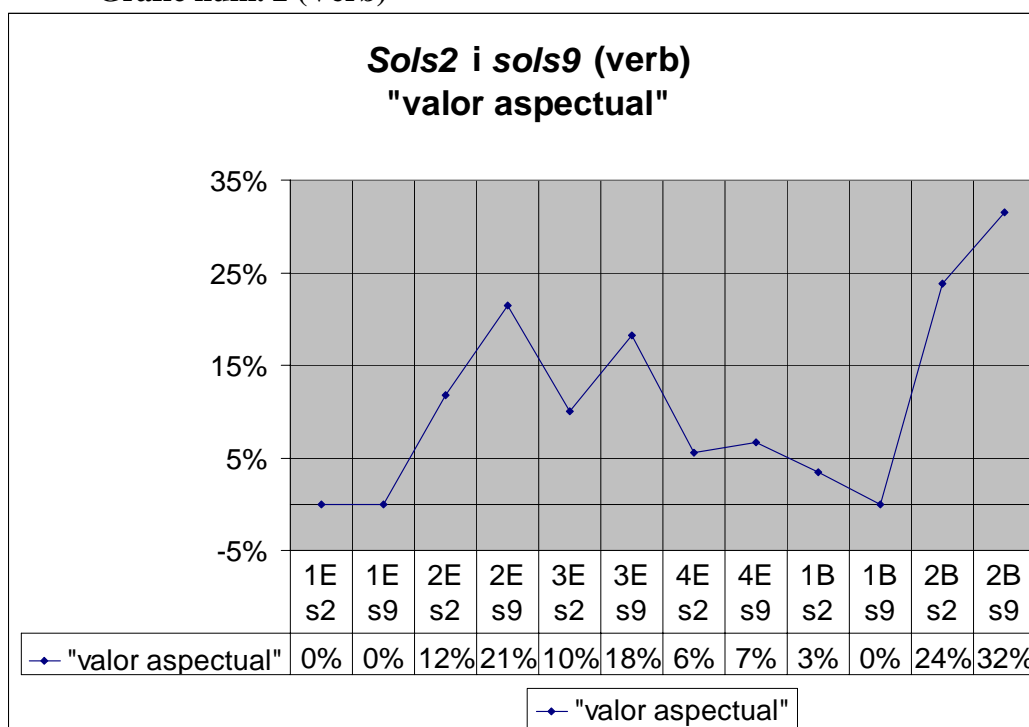
Vegem ara quants alumnes s'adonen del matís freqüentativo-reiteratiu del verb *soler*, sense tenir en compte la categoria assignada (volem dir que de vegades el matís es recull en l'anàlisi de *sols* com a adverbi). Aquest valor iteratiu apareix sota fórmules del tipus:

- . [el verb expressa] “acció habitual”
- . “es pot substituir per *acostumar*”
- . “acció que es fa *sovint* / *habitualment* / *amb freqüència*”.
- . “diu com ho fa”, etc.

Quadre núm. 2 (Verb)

<i>sols2i9</i>	1E s2	1E s9	2E s2	2E s9	3E s2	3E s9	4E s2	4E s9	1B s2	1B s9	2B s2	2B s9
“verb”	15	15	17	14	10	11	18	15	29	30	21	20
"valor aspectual"	0	0	2	3	1	2	1	1	1	0	5	6

Gràfic núm. 2 (Verb)



COMENTARI

- El matís aspectual és especialment destacat al batxillerat

Encara que es produeixin moltes oscil·lacions entre grups (dins un mateix nivell, considerem que les diferències percentuals no són significatives entre *sols2i9*, si bé les de *sols9* són gairebé sempre millors), globalment es pren consciència d'aquest valor aspectual amb l'avenç de la formació, valor sobre el qual –i és important dir-ho– no s'interrogava explícitament en la nostra enquesta. A 2Batx hi ha força consciència del fet, i això és curiós perquè aquest grup no obté generalment resultats excel·lents, cosa que pot ser un indicador d'una aproximació més semàntica cap al verb i, doncs, una major maduresa per a captar certs matisos de significat remarcables. A remarcar també els bons resultats a 2ESO i 3ESO.

La lògica manca de capacitat analítica de 1ESO també es veu en el fet que és l'únic nivell en què no es deixa constància del valor aspectual. Al llarg de la secundària, però, moltes respostes “adverbi” ja es corresponen amb la detecció d'un matís aspectual modal (*sols2* és “adverbi perquè indica un CC de manera”, Enq.1Batx-16), cosa que pot dur, potser per “hiperanàlisi”, a una xifra sorprenentment alta de la resposta “adverbi” al

batxillerat, cosa que no exclou que en aquest nivell es pugui afirmar que s'hi pren molta consciència de l'auxiliaritat de *soler*.

Tanmateix, potser ens hauria de fer reflexionar el fet que un matís aspectual tan bàsic per a l'ús lingüístic no s'integri a l'anàlisi dels estudiants fins al final de l'escolarització, i encara d'una manera minoritària, per molt que majoritàriament l'alumnat sigui conscient d'aquest valor com a usuari.

4.3 ARGUMENTACIÓ EMPRADA PER A DETERMINAR LA CATEGORIA VERBAL DE *SOLS6* I *SOLS9*

Com hem fet amb el nom, passarem ara a oferir el càlcul de diferents tipus d'arguments, amb els quadres i gràfics corresponents, com també el desglossament dels diferents arguments morfosintàctics, que ens han d'informar millor sobre el progrés de l'alumnat. Cal, però, que abans fem alguns aclariments per a la interpretació de les primeres graelles:

- “1 arg. semàntic”

Aquí consignem els casos en què es dona un únic argument de tipus semàntic. Generalment és “[*sols2* és verb] perquè expressa una acció”, o “perquè expressa acció i moviment”. En algun cas es detalla més: “perquè expressen accions, processos o estats” (Enq.1ESO-23), definició calcada del manual.

- “1 arg. morfosint.”

Inclou les respostes que es basen en un únic argument de tipus morfosintàctic (concordança, remissió a la flexió, etc.), que veurem més endavant amb detall.

- “NS/NC”

Dins l'apartat NS/NC (o argumentació no vàlida o nul·la), hi hem inclòs també aquelles argumentacions errònies o que no s'entenen gens: així es diu que *sols2* és verb “perquè diu que és ella” (Enq.1ESO-21), confonent el verb amb la categoria gramatical de persona (o amb la pronominal), o “perquè diu que *sols* solos” (?) (Enq.1ESO-14). Afecta un nombre molt petit de casos, en què s'havia assignat d'entrada la categoria verbal.

- “2 arg. mixts” i “3 arg. mixts”

Aquest apartat aplega les respostes complexes basades en dos o tres arguments, de vegades amb combinació de criteri semàntic i morfosintàctic, etc., però no pas equilibradament⁴⁴ Aquestes categories són significatives d'un augment de la

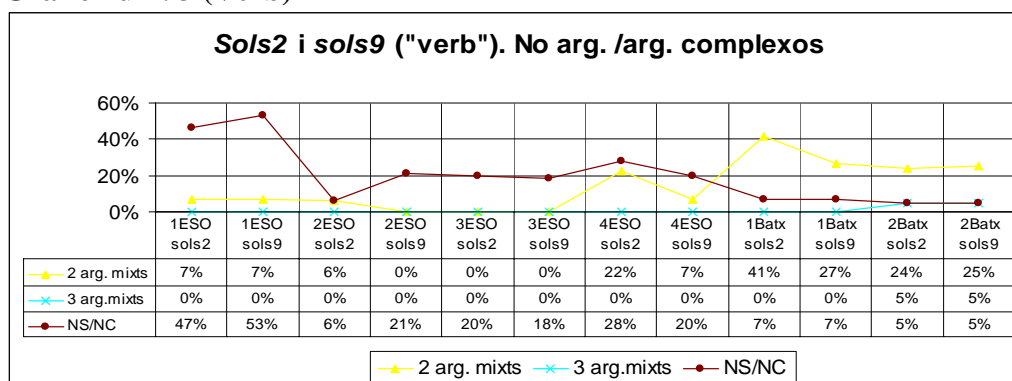
⁴⁴ A diferència del que passa en algun altre ítem, els arguments dobles i triples no necessàriament contenen sempre un argument semàntic. De fet, per a *sols2* i *sols9* només 3 contenen tal argument a 1Batx i només 2 a 2Batx.

complexificació en la reflexió metalingüística. A part, però, serà interessant esbrinar quins arguments concrets s'amaguen dins aquestes etiquetes (vg. quadre núm. 5):

Quadre núm. 3 (Verb)

Argumentació per a fonamentar la categoria verbal de <i>sols2</i> / <i>sols9</i>												
	1E	1E	2E	2E	3E	3E	4E	4E	1B	1B	2B	2B
ítem	s2	s9	s2	s9	s2	s9	s2	s9	s2	s9	s2	s9
A. VERB	15	15	17	14	10	11	18	15	29	30	21	20
B.1 arg. semàntic	4	1	6	5	0	0	6	7	6	4	1	1
C. 1 arg. morfosint.	3	4	9	6	7	8	2	3	8	16	13	12
D. 2 arg. mixt	1	1	1	0	0	0	4	1	12	8	5	5
E. 3 arg. mixt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
F. Traducció	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
G. NS/NC	7	8	1	3	2	2	5	3	2	2	1	1

Gràfic núm. 3 (Verb)



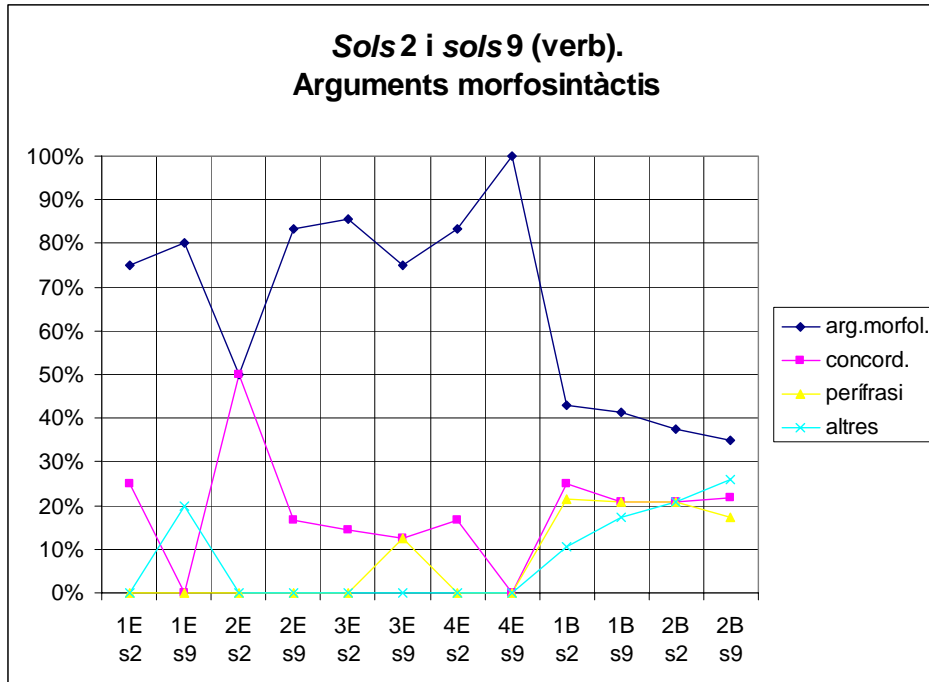
Quadre núm. 4 (Verb)

	1E	1E	2E	2E	3E	3E	4E	4E	1B	1B	2B	2B
	s2 15	s9 15	s2 17	s9 14	s2 10	s9 11	s2 18	s9 15	s2 29	s9 30	s2 21	s9 20
Total arg. sem. + morf.	9	7	17	11	7	8	16	12	37	36	27	26
Total arg. semàntics	4 + 1 = 5	1 + 1 = 2	6 + 1 = 7	5	0	0	6 + 4 = 10	7 + 1 = 8	6 + 3 = 9	4 + 3 = 7	1 + 2 = 3	1 + 2 = 3
Total arg. morfosint.	3 + 1 = 4	4 + 1 = 5	9 + 1 = 10	6	7	8	2 + 4 = 6	3 + 1 = 4	8 + 21 = 29	16 + 13 = 29	13 + 10 + 1 = 24	12 + 10 + 1 = 23
Arg. morfològica	3	4	5	5	6	6	5	4	12	12	9	8
Concordança	1	0	5	1	1	1	1	0	7	6	5	5
Perífrasi	0	0	0	0	0	1	0	0	6	6	5	4
Funció sint.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	1
Altres	0	1	0	0	0	0	0	2	1	2	5	5

Quadre núm. 5 (Verb)

	1E s2	1E s9	2E s2	2E s9	3E s2	3E s9	4E s2	4E s9	1B s2	1B s9	2B s2	2B s9
Arg.morfol.	75 %	80 %	50%	83 %	86 %	75, 0%	83 %	100 %	43 %	41 %	38 %	35 %
Concord.	25 %	0 %	50%	17 %	14 %	12, 5%	17 %	0%	25 %	21 %	21 %	22 %
Perífrasi	0%	0 %	0%	0%	0%	12, 5%	0%	0%	21 %	21 %	21 %	17 %
Altres	0%	20 %	0%	0%	0%	0,0 %	0%	0%	11 %	17 %	21 %	26 %

Gràfic núm. 5 (Verb)



COMENTARI SOBRE L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL DE SOLS2 I 9 (VERBS) A PARTIR DELS QUADRE NÚM. 2-5 I ELS GRÀFICS NÚM. 2-5

- Respostes NS/NC

En el gràfic núm. 3 s'observa, per a *sols2* i *sols9*, un lent decreixement de les respostes en blanc ("NC" = no contesten) pel que fa a la justificació de la resposta "verb". Tanmateix, hi apareix un 4ESO amb un augment sobtat de les respostes en blanc per a *sols2* (vg § 3.4, sobre la irregularitat del 2n cicle).

- No s'aprecien diferències significatives entre *sols2* i *sols9*

Igual que vèiem amb tots dos ítems nominals, tampoc no veiem unes pautes de comportament gaire diferenciades en els ítems verbals, com s'aprecia en els quadres i gràfics núm. 1 i 2.

- Disminució dels arguments semàntics i creixement dels formals

El nombre dels arguments semàntics no minva clarament fins al 2Batx (amb l'excepció de 3ESO), en què desapareixen, tal com s'explicita en el quadre núm. 3. Els arguments semàntics van sempre lligats a la "realització d'una acció", idea inadequada, com és sabut. A 2Batx, però, apareix un cop la idea de "acció habitual" (en tots els nivells, aquesta idea queda recollida de vegades sota l'assignació incorrecta "adverbi").

Contràriament al que ocorre amb els arguments semàntics, els de tipus morfològic i sintàctic creixen al llarg de l'escolarització i es disparen al batxillerat com a resultat de l'argumentació doble i triple (amb relació als bons resultats de 3ESO, cal advertir que apreciem ja uns resultats prou alts també a 2ESO però una baixada sorprenent a 4ESO, que se situa a un nivell similar a 1ESO).

- Utilització de feixos d'arguments sobretot a partir del batxillerat

Com mostra el gràfic núm. 3, la utilització de més d'un argument es fa palès sobretot a partir de 4ESO (22% per a *sols2* enfront d'un 7% per a *sols9*), però és al batxillerat, que puja persistentment per damunt d'aquests valors (41% a 1Batx per a *sols2*), tot i que puja més a 1Batx que a 2Batx, una altra irregularitat que hem constatat també en altres bandes del present treball (vg. § 3.4).

- La traducció com a procediment persistent d'identificació

Com mostra el gràfic núm. 3, alguns estudiants recorren a la traducció (Enq.3ESO-22), probablement perquè són castellanoparlants i el seu idioma primer els dona més seguretat, els ordena mentalment, transvasant les regles del seu primer idioma al segon.

- Tipus d'arguments morfosintàctics

D'arguments formals, podem dir que només n'apareixen quatre, un de morfològic i tres de més sintàctics (concordança, perífrasi i funció sintàctica), com assenyala el quadre núm. 4. L'al·lusió a l'argumentació basada en les funcions sintàctiques no irromp pròpiament fins al batxillerat, encara que n'hi hagi alguna escadussera presència abans (vg. "Altres", quadre núm. 4). De fet, la majoria de fenòmens que considerem propis d'un nivell solen tenir alguna aparició, ni que sigui mínima, en un nivell inferior, cosa que vol dir que l'argument ja es treballa a l'aula temps abans de la seva "eclosió" general. L'argument "Funció sintàctica" al·ludeix normalment a la idea que *sols* és nucli verbal.

(a) "Arg. morfològica"

És l'argument formal més utilitzat i, de fet, el que denota potser menys capacitat argumentativa. Inclou la remissió a la flexió del verb, el fet de conjugar-se (però sense explicitar-ne la concordança amb el subjecte, que consignem en l'apartat següent), o bé la simple remissió a l'infinitiu (sempre esmentat sota la forma *soler*, excepte en un cas, que ho és sota la variant *soldre*). Ex.: "és verb perquè té diferents formes" (Enq.1ESO-7); "perquè es pot conjugar" (Enq.1ESO-18); "perquè es pot dir en diversos temps i diverses persones" (Enq.1ESO-15); "perquè sembla el verb *soler* o així" (Enq.1ESO-16)...

(b) "Concordança"

L'argument sintàctic més utilitzat és el de la concordança, que suposa un pas més respecte de l'anterior, en què només es feia referència a l'existència *per se* d'una conjugació. Si hi apareix una mínima referència al subjecte amb el qual es concorda ja incloem la resposta en aquesta secció: "perquè es pot dir que tu *sols*". Podria ser, doncs, que alguns casos inclosos aquí haguessin hagut d'anar en realitat a l'apartat precedent.

(c) "Perífrasi"

Aquí consignem una certa consciència de perífrasi, encara que poques vegades hom s'hi refereixi amb aquest terme. Hem inclòs també en aquest apartat respostes una mica vagues i ambigües com "perquè acompanya el verb *dedicar*". El terme *perífrasi*, de fet, no apareix fins a 1Batx i, en algun cas, àdhuc es precisa que *soler* és auxiliar (vg. § 4.1, 9.3 i 9.4).

(d) “Funció sintàctica” (inclòs dins “Altres” en el quadre núm. 5)

Es tracta de l'esment d'alguna funció sintàctica atribuïda al verb o als constituents que graviten entorn seu. En el cas de *sols9* és important adonar-se del clític *els* CD, que necessàriament ha d'anar amb un verb. Hi incloem respostes incorrectes del tipus “[és verb] perquè és nucli del predicat”, que es troben al batxillerat, i que constitueixen la majoria dels exemples consignats en aquest apartat. Bé que erròniament, constitueix una manera d'abordar l'argumentació, encara que acabi esdevenint un mena d'automatisme deslligat de proves veritablement formals que avalin tal afirmació.

- “**Altres**” (quadre núm. 5). Es tracta de molts pocs casos. Vegem-ne:

- A 1ESO hem de dir que el percentatge del 20% per a *sols9* correspon, fet i fet, a 1 argument. Es tracta d'1 alumne que diu el següent: “sense la paraula no té sentit” (Enq.1ESO-6), que podem associar a “nucli del predicat” (vg. més amunt).

- A 4ESO correspon a la traducció al castellà (que, per tant, modifica un xic els resultats del quadre núm. 3)⁴⁵. Per a molts alumnes castellanoparlants “sueles” és inequívocament verb, encara que la decisió no es basi en cap argument.

- A 1Batx correspon a l'al·lusió a funcions sintàctiques (vg. més amunt) i, en un cas, a l'argumentació “per exclusió”.

- A 2Batx correspon en tots els casos, excepte un, a la commutació per “acostumar-se”. És curiós que aquest sigui l'únic grup que recorre a aquesta estratègia.

4.4 CONCLUSIONS FINALS PEL QUE FA A L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A SOLS2 I SOLS9 (VERBS) EN L'ENQUESTA

- Dificultat en l'anàlisi però alt percentatge d'encerts. Poca variació entre ítems verbals

Tot i ser aquests, aparentment, alguns dels usos més difícils de classificar categorialment, la majoria dels enquestats n'encerten la categoria des de 1ESO (amb un 68% de respostes correctes per a *sols2*, de les quals un 47% no va acompanyada de cap argumentació: són “intuïtives”, segons mostren els gràfics núm. 1 i 3). A molta distància segueix la contesta “adverbi”, que és la categoria no verbal que s'enduu més respostes a partir de 3ESO, nivell en què, excepcionalment, gairebé iguala el percentatge de respostes “verb” per a *sols2*. Val a dir que el percentatge d'encerts/errors

⁴⁵ Aquest afegiment de dades resulta, recordem-ho, de desglossar els paquets de 2 arg. o de 3 arg.

no varia significativament segons l'ítem (*sols2* o *sols9*)⁴⁶, fins al punt que el buidatge acaba sent generalment redundant, tal com ja vam constatar per als ítems nominals (*sols6* i *sols7*).

- El valor aspectual i la consciència de perífrasi

A l'ESO respondre “adverbi” no és simplement un error, sinó que pot ser un indicatiu que delata la consciència del valor aspectual de *soler*. Al batxillerat, però, s'és conscient que aquest valor no va necessàriament lligat a adverbis, sinó que pot anar associat també a verbs auxiliars com *soler* que formen perífrasis. Si, tanmateix, alguns batxillers responen “adverbi”, deu ser més aviat perquè veuen que *sols* (2 i 9) modifica un verb com ho faria l'adverbi homònim amb el qual es confonen en una anàlisi segurament precipitada.

- L'argumentació

Malgrat que la categoria verbal mostra marques formals, posicionals, etc. prou evidents, un percentatge molt elevat d'alumnes recorre a la definició tradicional de “expressa una acció” com a justificació, que a 4ESO arriba al punt màxim del 47%. L'absurditat d'aquesta aplicació indica fins a quin punt, tal com subratllava Notario (2001), les definicions i els procediments d'identificació poden constituir aprenentatges sense gaires punts de contacte.

Aquesta argumentació semàntica es dona en tots els nivells, però és insignificant a 2Batx (val a dir que s'aprecia una inflexió molt significativa al batxillerat, amb predomini evident de l'argumentació morfosintàctica), cosa que ve a demostrar que la maduresa metalingüística es manifesta en aquest tipus d'argumentació quan es tracta de contextos gramaticals com els que ara comentem.

A parer nostre, aquesta major maduresa al batxillerat queda corroborada per les constatacions següents:

- (a) l'esmentat predomini d'arguments formals enfront de la forta davallada dels semàntics, que esdevenen residuals a 2Batx (5%), per bé que a 1Batx es moguïn entre el 13% (per a *sols9*) i el 21% (per a *sols2*).
- (b) l'aparició persistent i amb valors remarcables de dobles argumentacions partir de 1Batx (valors iguals o superiors a 27%) i d'alguna triple argumentació exclusivament per a 2Batx, segons mostra el gràfic núm. 3. A més, a diferència del que passa amb els ítems adjectius, els dobles arguments no són compostos necessàriament d'1 argument semàntic i 1 de morfosintàctic, sinó que tots 2 poden ser formals.
- (c) la diversificació en l'argumentació morfosintàctica, que pot basar-se en l'anàlisi morfològica, en la concordança subjecte-verb, en la consciència de formar part

⁴⁶ Amb l'expressió “no varia significativament” no volem dir que es mantingui sempre al mateix nivell numèric, sinó més aviat que no es pot treure cap conclusió de les diferències perquè en un nivell un ítem apareix com a més “fàcil”, mentre que en un altre nivell apareix com a més “difícil”. El que és més remarcable aquí és que, malgrat que esperàvem que l'estructura *els+sols9* distanciés les dues anàlisis, la realitat és que la major dificultat en la identificació de *sols9* respecte de *sols2* és poc rellevant.

d'una construcció perifràstica, en la determinació de la funció del verb o dels elements que l'envolten (“davant hi va un pronom de CD” per a *sols*9), etc. L'al·lusió a argumentació basada en les funcions sintàctiques no irromp fins a Batxillerat, semblantment a l'argument que constata la integració dins una perífrasi. L'argument “funcions sintàctiques” sol al·ludir a la idea errònia que *sols* és nucli verbal de la perífrasi.

- (d) una davallada dels arguments estrictament morfològics en favor dels més sintàctics. Si bé al llarg de l'ESO els arguments morfològics (amb respostes com “perquè es diu *jo solc*, *tu sols*, *ell sol...*” o “perquè forma part del verb *soler*”, etc.) tenen valors iguals o superiors al 80% a cadascun dels quatre nivells, aquest percentatge baixa a la meitat al batxillerat en favor d'arguments més sintàctics, entre els quals, la integració de la morfologia dins la morfosintaxi, és a dir, l'explicitació clara de l'acord entre *tu* i *sols*, encara que de vegades la relació de concordança s'expressi amb formulacions incompletes i vagues com “perquè si canviem la persona canvia el verb” (Enq-2ESO-14).

5. ANÀLISI DE LES ENQUESTES ESCRITES: L'ADJECTIU

Contextos:

- *I és que els nois **sols**⁴ ens sentim tan perduts!*
- *¿Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment **sols**⁵?*
- *Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo **sols**⁸*
- *Per què hem d'estar tan **sols**¹¹ podent estar un altre cop junts?*

5.1 ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A **SOLS4,5,8,11** (ADJECTIU) EN LES ENQUESTES

És la categoria més representada en el text de l'enquesta (amb 4 ítems), seguida de l'adverbi (amb 3 ítems). Vegem per començar quines han estat les respostes de l'alumnat des del punt de vista de l'assignació categorial. Oferirem successivament els resultats de *sols4*, de *sols5*, d'una banda, i de *sols8* i de *sols11*, per l'altra. Seguirà un quadre corresponent al percentatge de respostes correctes ("adjectiu") de tots quatre ítems, com també un gràfic en què s'ha representat aquestes respostes correctes en forma de diagrama de línies. Vegem-ho.

Quadre núm. 1 (Adj)

SOLS		CATEGORIA ASSIGNADA											
<i>sols4</i>	<i>sols5</i>	1ESO/22		2ESO/24		3ESO/21		4ESO/19		1BATX/32		2BATX/23	
"ADJECTIU"		10	13	18	18	20	20	15	18	32	29	19	21
"verb"		10	5	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0
"adverbi"		0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	4	1
"nom"		0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
"conjunció"		1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
"pronom"		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC		1	1	0	2	1	0	2	0	0	2	0	0

Quadre núm. 2 (Adj)

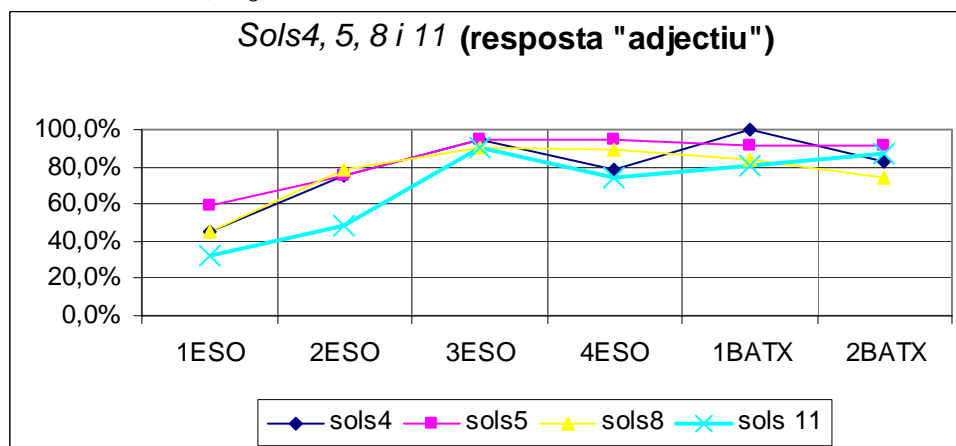
Assignació categorial												
sols8	sols11	1ESO/22		2ESO/24		3ESO/21		4ESO/19		1BATX/32		2BATX/23
ADJECTIU		10	7	19	14	19	19	17	14	27	26	17 20
verb		9	9	2	5	1	1	2	1	1	0	1 0
adverbi		0	0	0	2	0	0	0	1	4	4	4 2
nom		1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1 1
conjunció		1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0 0
pronom		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0 0
NS/NC		1	2	2	3	1	1	0	1	0	2	0 0

Quadre núm. 3 (Adj)

**Resposta "adjectiu"
segons l'ítem**

	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BATX	2BATX
sols4	45%	75%	95%	79%	100%	83%
sols5	59%	75%	95%	95%	91%	91%
sols8	45%	79%	90%	89%	84%	74%
sols11	32%	48%	90%	74%	81%	87%

Gràfic núm. 3 (Adj)



COMENTARIS ALS QUADRES I GRÀFICS PRECEDENTS

- Majoritàriament, els enquestats reconeixen bé la categoria adjectival en els 4 ítems

Malgrat que, com hem comentat més amunt, aquests ítems adjectius corresponen a patrons sintàctics no idèntics (però amb molta similitud entre *sols5* i *sols8*, complements predicatius), els resultats són relativament semblants a l'hora d'assignar-los la categoria adjectiva. El gràfic és especialment eloqüent per la superposició de les línies que van resseguint per nivells la sèrie de valors corresponents a la resposta "adjectiu" per a cada ítem. La conseqüència és que, tal com hem fet amb els ítems nominals i verbals, no

caldrà, en principi, investigar cada ítem per separat i ens centrarem en *sols4* i *sols5*, que constitueixen dos casos sintàcticament gens coincidents.

A partir de 2ESO tots els percentatges d'encerts són superiors al 74%, excepte per a *sols11*, que a 2ESO és del 48% (malgrat que els altres ítems arriben oscil·len entre el 75% i el 79% en aquest mateix nivell)⁴⁷. Les dificultats en el reconeixement de *sols11* deuen ser causades per la seva homonímia doble amb la locució adverbial *tan sols* (cf. *tan sols3* i *tan sols11*) i per anar seguit d'una forma no personal, que l'acosta a *sols2i9*.

D'altra banda, és curiós remarcar que l'ítem més canònic (*els nois sols4*) no obté el nombre d'encerts més alt, i que els ítems estructuralment semblants (*tu i jo totalment sols5*, *tu i jo sols8*) tampoc no coincideixen del tot en les assignacions, més baixes per a *sols8*, potser per la seva no descartable interpretació *sols8 tu i jo = solament tu i jo*.

- El reconeixement avança entre 1ESO i 1Batx

Amb els anys avança la identificació correcta dels quatre ítems, amb una davallada poc significativa a 4ESO, com també ocorre a 2Batx respecte de 1Batx, fenomen que hem detectat en altres ocasions i que aquí es manté dins els paràmetres del patró de centre (vg. § 3.4).

-Entre les respostes errònies, les més freqüents són “verb” i, a distància, “adverbi”

Les assignacions diferents de “adjectiu” resulten poc rellevants, excepte la de “verb” al 1r cicle d'ESO (que per a *sols11* arriba a superar l'assignació correcta a 1ESO) i, a 2Batx, la de “adverbi” per a *sols4*, *sols8* i *sols11*. En *sols4* aquesta darrera assignació pot ser causada per una sobreinterpretació del text, injustificada (l'alumnat, però, hi devia donar realment un valor adverbial). En *sols8* (i potser *sols11*) ve donada per la confusió amb un complement circumstancial de manera, especialment corrent en el cas dels complements predicatius (*sols8*). L'assignació “verb” va en clara descendència des de 1ESO a 2Batx, amb l'habitual excepció a 4ESO, d'altra banda poc rellevant en aquest cas.

En el buidatge es poden apreciar dues coses:

- (1) que la categoria adjectival en els quatre ítems resulta menys fàcilment distingible que la de nom en *sols6* i *sols7* i que el seu nivell de dificultat resulta gairebé equiparable a la del verb en *sols2* i *sols9*. El reconeixement d'aquestes dues darreres categories presenta oscil·lacions segons el nivell i tals oscil·lacions no coincideixen entre elles.
- (2) que, a mesura que l'alumne/a contesta les quatre ocurrencies de *sols* adjectiu, s'adona que li resulta més pràctic remetre a argumentacions ja donades, de manera que, especialment en *sols8* i *sols11*, rarament aporta nova argumentació si ha contestat abans “adjectiu”. Per tant, el buidatge de l'argumentació per separat perd sentit. Això és així, fins i tot quan el matís de l'argumentació és incorrecte, com quan es remet des de *sols11* a *sols5*, cosa que implica que el

⁴⁷ Cal remarcar que *sols11* té una assignació adjectiva baixa en tot el 1r cicle, amb un nombre molt alt d'assignacions verbals (superior a les adjectivals a 1ESO: 7 estudiants classifiquen *sols11* com a adjectiu contra 9 que el classifiquen com a verb; a 2ESO, l'assignació adjectival quasi triplica la verbal: 14/5). En la majoria d'enquestes, però, o no hi ha argumentació o es remet a una altra resposta, amb el perill que, amb el cansament (és l'últim ítem), no s'hi hagi reflexionat prou.

primer ítem és considerat adjectiu “perquè fa la funció de complement predicatiu”, argument efectivament vàlid per a *sols5* però no per a *sols11*, en què l’adjectiu fa d’atribut. Per tot plegat, doncs, empremem com a punts de referència els ítems 4 i 5.

5.2 ARGUMENTS UTILITZATS PER A LA DETERMINACIÓ CATEGORIAL DE *SOLS4* I *5*

Comencem servint en un quadre les sèries de valors corresponents a l’argumentació donada pels enquestats després de respondre que es tracta d’adjectius (si no donen cap argumentació –o no en donen cap de vàlida– que avaluï la decisió, classifiquem la resposta dins NS/NC). Agrupem l’argumentació en tres classes: simplement semàntica, simplement morfosintàctica i mixta (semanticomorfosintàctica), aquestes dues darreres podent incloure més d’un argument per resposta (vg. § 5.3).

Quadre núm. 4 (Adj)

<i>SOLS 4 i 5</i>													
Tipus d’argumentació													
<i>sols4</i>	<i>sols5</i>	1ESO		2ESO		3ESO		4ESO		1BATX		2BATX	
A. ADJECTIU ⁴⁸		10	13	18	18	20	20	15	18	32	29	19	21
B. 1 argument semàntic		4	7	11	14	4	6	5	11	15	15	4	5
C. Arg. (només) morfosintàctica		5	3	4	2	12	9	4	0	7	7	8	15
D. Arg. mixta		0	1	0	0	1	1	4	3	8	6	7	1
E. NS/NC		1	2	3	2	3	4	2	4	2	1	0	0

ACLARIMENTS PREVIS A LA INTERPRETACIÓ DEL QUADRE 4

- Problemes a detectar “arguments només semàntics”

A l’hora de classificar les respostes, un primer problema que apareix és que es fa difícil considerar arguments només semàntics, cosa que és més fàcil amb relació amb el verb, en què allò més habitual era argumentar que “expressa una acció” i prou (molt excepcionalment “expressa l’acció del nom que fa de subjecte”, en què ens hauríem trobat amb la mateixa dificultat de distinció entre el criteri semàntic i el morfosintàctic).

⁴⁸ Aquesta xifra, sumada a la del nombre de respostes assignades a altres categories i al de respostes no vàlides, dóna el total d’alumnes enquestats per grup, tal com hem vist en el quadre núm. 2.

La raó és que, en la definició tradicional de l'adjectiu (“expressa una qualitat del nom”), el concepte d'adjectiu és alhora semàntic i relacional (s'hi expressa la relació amb un nom). Tanmateix, si l'alumnat ens dóna la definició esmentada suau entre parèntesis no hi interpretarem una voluntat d'utilització de l'argumentació morfosintàctica, justament pel seu caràcter de fórmula memoritzada⁴⁹.

- Argumentació semàntica

És un argument molt utilitzat, que pot revestir diverses formes, les principals de les quals enumerem per ordre decreixent aproximat de freqüència (totes tenen encara més variants, és clar):

- “expressa una qualitat, una característica, una informació, una propietat, etc. del nom”, “descriu el nom”, “diu com és el nom”, etc. o bé “perquè qualifica, caracteritza, etc. el nom”, o bé “és qualificatiu”. [Probablement, respostes com “dóna una informació del nom” haurien d'haver-se considerades inadequades, però hem suposat que la intenció de l'enquestat en aquesta contesta no diferia dels restants.]
- “diu com estan els *nois*”
- “expressa un estat, una situació...”
- “és *sols* de *soledat*” [aquí pròpiament no s'argumenta, sinó que es remet al camp associatiu de l'adjectiu *sols*]

- Argumentació morfosintàctica

La predominant és del tipus “acompanya el nom”. Atesa la importància d'aquest tipus d'argumentació, en desglossarem els diferents arguments en el quadre núm. 6 (vg. § 5.4).

- Argumentació mixta

És la resposta dels enquestats que no es limiten a donar un únic argument sinó diversos, amb la particularitat que tots ells tenen en comú la presència d'un argument semàntic (ex.: “és adjectiu perquè expressa una qualitat del nom que complementa”).

Per tant, a l'hora de saber quants arguments morfosintàctics donen exactament els alumnes, caldrà desglossar aquestes xifres, perquè sota “arg. mixta” poden aparèixer fins a 2 arguments morfosintàctics.

⁴⁹ L'argumentació esmentada es memoritza des de cicle mitjà de primària. Sí que podem pensar que tenen una certa voluntat d'argumentació morfosintàctica les respostes “[és adjectiu] perquè acompanya el nom”, on s'explicita una relació de contigüïtat entre aquests elements (deixem ara a banda el fet que sigui una definició massa general perquè inclou també els determinants).

5.3 DESENVOLUPAMENT DELS CASOS D'ARGUMENTACIÓ MIXTA

Passem ara a desenvolupar els casos de resposta “arg. mixta” i “arg. morfosint.”, que poden contenir més d'un argument morfosintàctic:

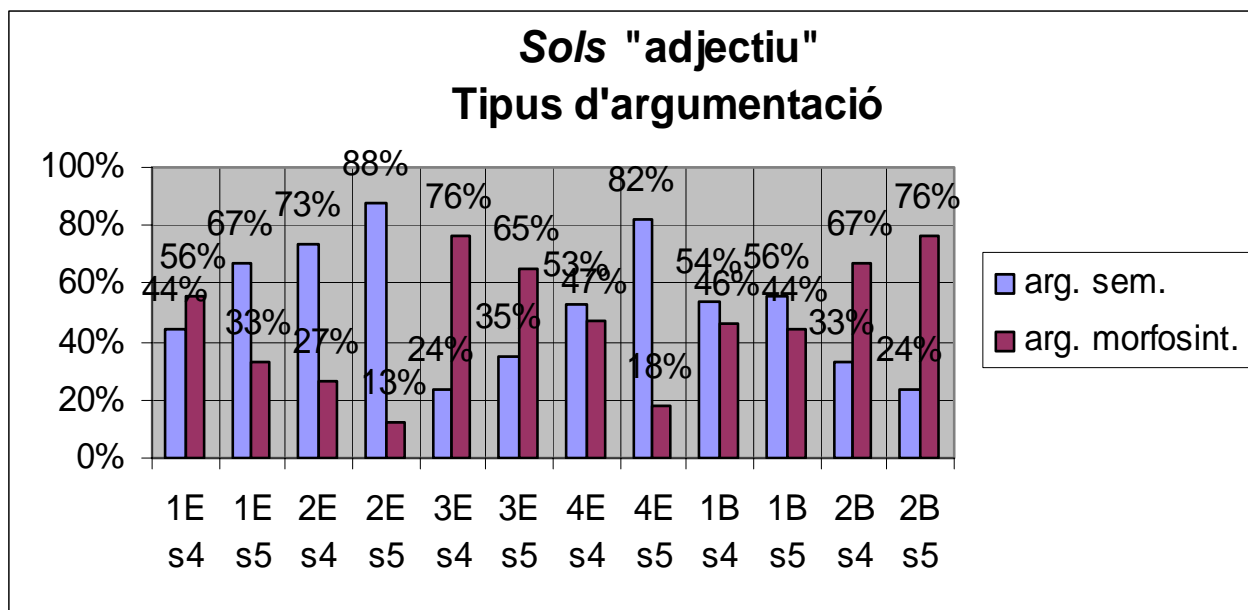
Quadre núm. 5 (Adj)

SOLS 4 i 5		Arg. semàntica o morfos.											
sols4	sols5	1ESO /22		2ESO /24		3ESO /21		4ESO /19		1BATX /32		2BATX /23	
A. “ADJECTIU” ⁵⁰		10	13	18	18	20	20	15	18	32	29	19	21
E. NS/NC		1	2	3	2	3	4	2	4	2	1	0	0
F. Nombre respostes diferents de NS/NC ⁵¹ F= A-E; F=B+D1+D2+C1 + C2		9	11	15	16	17	16	13	14	30	28	19	21
B. arg. només semàntica		4	7	11	14	4	6	5	11	15	15	4	5
D1. arg. mixta de 2 arg. (1 de semàntic i 1 de morfosint.)		0	1	0	0	1	1	4	3	6	5	6	1
D2. arg. mixta de 3 arg. (1 de semàntic i 2 de morfosint.)		0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0
C1. 1 arg. morf.		5	3	4	2	9	6	4	0	6	5	4	11
C2. 2 arg. morf.		0	0	0	0	3	3	0	0	1	2	4	4
C3 Càlcul d'arg. morfos. C3 = D1 + (2 x D2) + C1 + (2 x C2)		5	1 + 3 = 4	4	2	1 + 9 + (2x 3) = 16	1 + 5 + (2 x 3) = 13	8	3	6 + (2x 2) + 6 + (1x 2) = 18	5 + (2 x 1) + 5 + (2 x 2) = 16	6 + (2x1) + 4 + (2x4) = 20	1 + 11 + (2 x 4) = 19
C3. Total arg. morfosintàctics		5	4	4	2	16	13	8	3	18	16	20	19
B1 Total d'arg. sem. [Càlcul: B1 = B + (1 x D1)]		4	8	11	14	5	7	9	14	21	20	10	6
G. Total arg. G = C3 + B1		9	12	15	16	21	20	17	17	39	36	30	25

⁵⁰ Casos en què l'alumne/e considera que *sols4* o *sols5* és adjectiu, independentment de si ho argumenta (o no) i del tipus d'argumentació. Vg. en el quadre núm. 4 la coincidència pel que fa als apartats A, B i E. Pel que fa a C i D, en el quadre núm. 5 apareixen desglossats (C= C1 + C2; D = D1 + D2).

⁵¹ Ara només recollim els casos en què es consigna la categoria adjectiu argumentant-la des d'un punt de vista morfosintàctic o amb NS/NC.

Gràfic núm. 5 (Adj)



COMENTARI SOBRE L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL DE *SOLS 4* I *SOLS 5* SEGONS ELS QUADRES I GRÀFICS NÚM. 4-5

-Es confirma novament el paral·lelisme de les respostes als diferents ítems

El gràfic mostra de nou un cert paral·lelisme en l'argumentació per a *sols4* i *sols5*, en què només es produeix una desviació important a 4ESO (l'únic cas en què la diferència respecte de l'assignació a favor de *sols5* –teòricament un cas més difícil– supera els 23 punts de 1ESO i arriba als 29 punts), la qual no considerem prou significativa perquè ja és habitual un comportament particular en aquest nivell en les xifres de la nostra enquesta.

Al llarg de l'ESO s'argumenta més semànticament (i menys morfosintàcticament) en el cas de *sols5* que en el de *sols4* (que a 4ESO arriba a un pic del 82% d'argumentació semàntica, després d'una davallada excepcional a 3ESO). La raó potser cal trobar-la en el fet que la integració de *sols4* dins el SN *els nois sols4* propicia parlar de qualitats. En canvi, al batxillerat canvia lleugerament la tendència per als dos ítems (i a 2Batx s'argumenta més morfosintàcticament que semànticament).

- Poca regularitat en l'evolució de les xifres de l'argumentació semàntica i una certa involució.

Els diferents valors descriuen una sinusoide, de manera que l'argumentació semàntica no baixa de la manera esperada, potser perquè la força de la fórmula memoritzada ("l'adjectiu expressa una qualitat" o similar) es manté petrificada fins al final, malgrat que, com hem apuntat més amunt, sigui del tot desencertada en aquests ítems. Aquest tipus d'argumentació per a *sols4* i *sols5*, doncs, no decreix significativament al llarg de l'escolarització (tot i que baixa molt a 3ESO per tornar a pujar molt a 4ESO). Al batxillerat els valors es mantenen alts a 1Batx i baixen a 2Batx (però encara són prou alts: del 33% i 24%, per a *sols4* i *sols5*, respectivament). És sorprenent, tanmateix, que a

2Batx, passades les oscil·lacions esmentades (amb un nivell mínim, del 24% per a *sols*⁴ a 3ESO), s'estigui encara en una cota gairebé idèntica a 1ESO en *sols*⁵.

-Signes d'evolució

Malgrat el que hem dit en el paràgraf precedent, sí que es detecta evolució en aquests casos:

(a) Amb l'escolarització augmenten els casos d'enquestats que donen dos arguments, un de semàntic i un o dos de morfosintàctic, tal com veiem en el quadre núm. 5. Això prova que, malgrat el que podíem sospitar a la vista dels resultats alts d'argumentació semàntica, sí que hi ha un cert augment en la capacitat metalingüística, particularment al batxillerat.

(b) Es pot dir que, en termes generals, la doble argumentació (argumentació mixta semanticomorfosintàctica) no apareix fins al 2n cicle d'ESO i els seus valors van *in crescendo*.

(c) Al batxillerat, pren molta importància l'"argumentació morfosintàctica doble" i apareix en exclusiva l'"argumentació mixta amb doble argument morfosintàctic".

- Poca consciència sintagmàtica

Del que anem anat dient se'n desprèn una consciència sintàctica de poca volada, en el sentit que sovint es mira únicament els mots contigus, no la integració dins constituents més amplis en virtut de relacions internes. Així, la majoria d'enquestats d'ESO no deixen constància que *sols* adjectiu forma part d'un SN més ampli dins *els nois*⁴ *sols* i es limiten a dir que *sols* acompanya o complementa tal nom (o "el nom", en abstracte), però de la resta del sintagma ja no en diuen res. Amb això no volem pas dir que no vegin d'alguna manera aquestes relacions, sinó simplement que no les veuen prou rellevants per a deixar-ne constància.

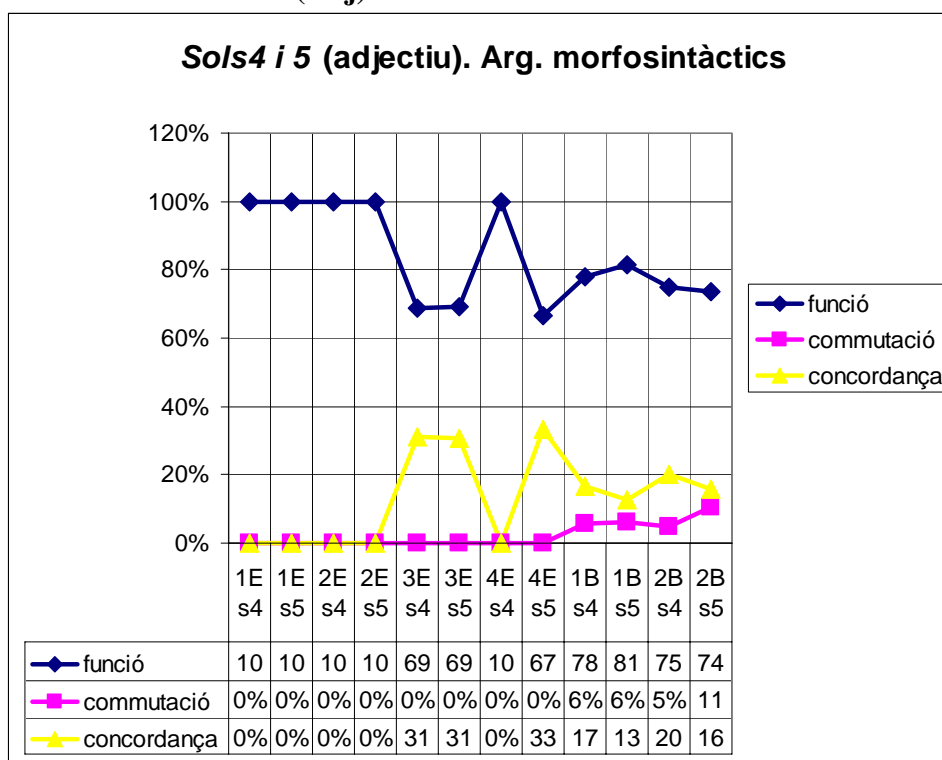
5.4 ANÀLISI DELS DIFERENTS ARGUMENTS MORFOSINTÀCTICS UTILITZATS

Ja hem vist que l'argumentació sintàctica apareix des del primer moment segurament per raó de la naturalesa dependent de la categoria adjectival (això no passava amb el nom, però sí amb el verb com a conseqüència de posar en relleu la seva variació morfològica). Existeixen diversos arguments sintàctic, que són els que veurem en el quadre següent:

Quadre núm. 6 (Adj)

SOLS 4 i 5		Arguments morfosintàctics											
sols4	sols5	1ESO		2ESO		3ESO		4ESO		1BATX		2BATX	
Total	càlcul	5	4	4	2	16	13	8	3	18	16	20	19
d'arguments morfosintàctics													
-funció (CN...)		5	4	4	2	11	9	8	2	14	13	15	14
- Commutació		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2
- Concordança		0	0	0	0	5	4	0	1	3	2	4	3

Gràfic núm. 6 (Adj)



COMENTARI SOBRE ELS ARGUMENTS MORFOSINTÀCTICS EMPRATS PER A LA DETERMINACIÓ CATEGORIAL ADJECTIVA DE *SOLS 4* I *SOLS 5* (QUADRE I GRÀFIC NÚM. 6)

- La funció complement del nom (CN), la més tinguda en compte

És lògic que sigui així, ja que es desprèn de la mateixa definició tradicional d'adjectiu, i ja des de 1ESO, si bé sota fórmules com “*sols4/5* és adjectiu perquè acompanya o qualifica el nom”. Des de 2ESO, però, també apareixen esporàdicament les fórmules més precises de “perquè [*sols4*] complementa el nom *nois*”. El terme de *complement del nom* no s'usa àmpliament fins a 1Batx, en què supera les primeres formulacions esmentades, més vagues.

Generalment, els estudiants que argumenten des del punt de vista de la funció sintàctica no solen tractar *sols5* diferentment de *sols4*, malgrat que en *sols5* la funció sigui la de compl. predicatiu (CPred). Aquesta darrera funció només apareix assenyalada a 2Batx, on les 14 respostes es distribueixen així:

- . CPred.: 7 alumnes en total;
- . CN: 4 alumnes (comptant-n'hi 1 que diu que especifica que *sols5* complementa *tu i jo*)
- . CC manera: 2
- . CC companyia: 1

El fet que la meitat no parlin de CPred per a *sols5* i *sols8* pot obeir a causes com les següents:

- Els alumnes generalment no tenen present aquesta funció, malgrat que des de 2ESO s'estudia als manuals, si no abans. Però una cosa és estudiar-la i una altra interioritzar-la. De fet, és la funció sintàctica que els alumnes s'apropien en darrer lloc perquè és la més complexa (doble predicació, proximitat a la d'atribut i a la de CC manera, possibilitat de construir-se amb diverses categories, etc.).
- El matís modal de *sols5* ja es consigna a 2Batx per mitjà de la resposta errònia “adverbi”, prou àmplia (4 alumnes per a *sols4*, vg. quadre núm. 1). L'error en la categorització, doncs, no és tan greu com podria semblar *a priori*.

Encara que hem anunciat en el títol de l'epígraf que ens limitariem a *sols4* i *sols5*, farem una excepció aquí per veure en quin moment es deixa constància de les funcions de complement predicatiu i d'atribut de *sols8* i *sols11*, respectivament.

- . *sols8*: Fins a 1Batx (inclòs), no es deixa constància de la seva funció de complement predicatiu i, majoritàriament, s'hi atorga una funció de CN. A 2Batx són únicament 2 els alumnes que donen l'anàlisi correcta (expressant-ho, a més, amb el terme correcte). És possible la interpretació de *sols8* com a CN, és a dir, no s'interpretaria una cosa

com “vam viure tan feliços mentre tu i jo vivíem *sols8*” sinó “tu i jo [estant] *sols* vam viure feliços”.

. *sols11*: Paral·lelament al que vèiem per a *sols8*, fins a 1Batx (inclòs) no s'esmenta la funció d'atribut, ja que *sols11* s'analitza com a Complement del Nom si és que se'n diu la funció. A 2Batx la situació canvia radicalment i són 10 els alumnes que n'esmenten la funció: 5 CN, 3 CPred, 1 Atr i 1 CC de manera. Per tant, només 1 alumne respon la funció que pertoca, malgrat que la d'atribut sigui una funció força elemental (s'estudia a 1ESO). Creiem que l'explicació és simplement que molts enquestats han fet ús de la fórmula “igual que x” d'una manera mecànica, d'on, en conseqüència, han resultat més CN (“igual que *sols4*”) o més CPred. (“igual que *sols8*”) del compte. Altres factors poden ser el cansament, la influència de l'ítem precedent, el fet que el subjecte sigui el·líptic, etc.

- Poca atenció a altres proves formals

Sorprèn que s'al·ludeixi relativament poc a la concordança (malgrat l'evidència formal de l'argument), a la construcció d'un sintagma en concret (“els nois *sols4*”, per exemple). Llegint atentament les dades, hem comprès que, quan hi ha una remissió a la flexió (“es pot dir en femení plural: *unes noies soles*”), l'alumnat està pensant de fet en la concordança i és així que ho hem consignat, encara que no s'esmenti l'expressió “concordança” o similar. En algun cas esporàdic, però, sí que hi ha una argumentació exclusivament morfològica: “masculí plural de *sols*”. És tan poc freqüent, però, que no hi hem atorgat un grup independent.

Crida l'atenció, doncs, que, malgrat que en tots els quatre ítems, tingui lloc la concordança de l'adjectiu respecte d'un nom o de pronoms coordinats, aquest tret sigui poc consignat en l'enquesta. La constatació de la concordança no és rellevant fins al batxillerat, i a l'ESO amb prou feines se'n parla (amb la clara excepció del 3ESO).

5.5 CONCLUSIONS FINALS PEL QUE FA A L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A *SOLS4*, *SOLS5*, *SOLS8* I *SOLS11* (ADJECTIUS) EN L'ENQUESTA

- Tal com mostra el quadre núm. 3, sobretot a partir de 2ESO la categoria adjectiva es reconeix majoritàriament bé en tots els ítems i amb uns percentatges similars, per bé que baixa en *sols11* segurament perquè es produeix la interferència de l'estructura adverbial *tan sols*. Les confusions en l'assignació categorial es donen amb el verb al 1r cicle (probablement per la pressió de l'estructura N (subjecte) + V (predicat)) i amb l'adverbi al batxillerat, fet aquest darrer sorprenent perquè en aquesta etapa s'analitza generalment bé, però que podem interpretar parcialment tenint present la importància que s'hi dóna al matís modal de l'adjectiu *sols*, sobretot si la seva funció és la de CPredicatiu.

- A l'hora de basar la resposta “adjectiu”, l'argumentació semàntica és molt important al llarg de tota l'escolarització i constitueix, encara, més de la meitat dels arguments a 1Batx per baixar a una tercera o quarta part a 2Batx. La raó cal cercar-la en el fet que se segueix la definició tradicional. I aquesta no és només semàntica, sinó que podríem dir que conté un cert component sintàctic (relaciona l'adjectiu amb el nom) i, per tant, sembla una explicació prou “completa” per a travar la desclosa d'arguments més morfosintàctics.

- Tanmateix, es produeix una evolució en l'argumentació al batxillerat, en què disminueixen els arguments semàntics en favor dels sintàctics. Aquests, a 2Batx, superen els semàntics i es diversifiquen (sobretot al·ludint a la funció exercida, a la commutació amb altres adjectius, a la concordança amb algun nom o pronom). També en aquests nivells apareixen arguments més complexos, constituïts per un argument semàntic i un o dos de morfosintàctics. Les relacions de contigüitat prevalen damunt les jeràrquiques de tal manera que la funció de CN és la generalment esmentada, malgrat que només correspon a un dels ítems (*sols4*), exercint els altres tres ocurrences les funcions de complement predicatiu (*sols5* i *sols8*) i d'atribut (*sols11*). Aquesta darrera amb prou feines no és esmentada, com si quedés subsumida dins CN. La de CPred és exclusiva de 2Batx.

- La formulacions sobre la funció són poc precises i la predominant a l'ESO és “acompanya el nom” (algun cop es precisa la posició de l'adjectiu: “[és adjectiu] perquè va darrere del nom”). Es tracta d'una expressió d'una gran pobresa perquè, ben mirat, fa referència aparentment a una mera juxtaposició que podria aplicar-se també als determinants i a totes les classes de mots si s'entengués com a mer “veïnatge” (així en “...ja que de dones com tu n'hi ha poques”, tenim que *dones* va entre *de* i *com*, que no són pas adjectius). En canvi, la resposta “complementa el nom” apareix més aviat al batxillerat i amb un valor suposadament més ric que el de la mera contigüitat lineal que sembla desprendre's de la fórmula precedent.

Aquesta visió lineal quedaria confirmada perquè es recorre poc a proves d'una gran importància per als lingüistes, com és ara la concordança, com també pel poc relleu que es dona a la formació de sintagmes. És com si tot el que es fes fos decidir, guiant-se pel sentit, que *sols* és adjectiu i confirmar-ho amb la presència d'algun nom contigu, sense tenir una idea precisa de les relacions que s'estableixen entre nom, adjectiu i altres mots, com tampoc de la funció del sintagma que constitueixen amb relació a altres elements oracionals (per exemple, el verb), etc.

6. ANÀLISI DE LES ENQUESTES: L'ADVERBI

Contextos:

- *Sols¹ et demano que m'escoltis una mica...*
- *T'escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que...*
- *Sols¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure.*

6.1 ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A SOLS1 (ADVERBI) EN LES ENQUESTES

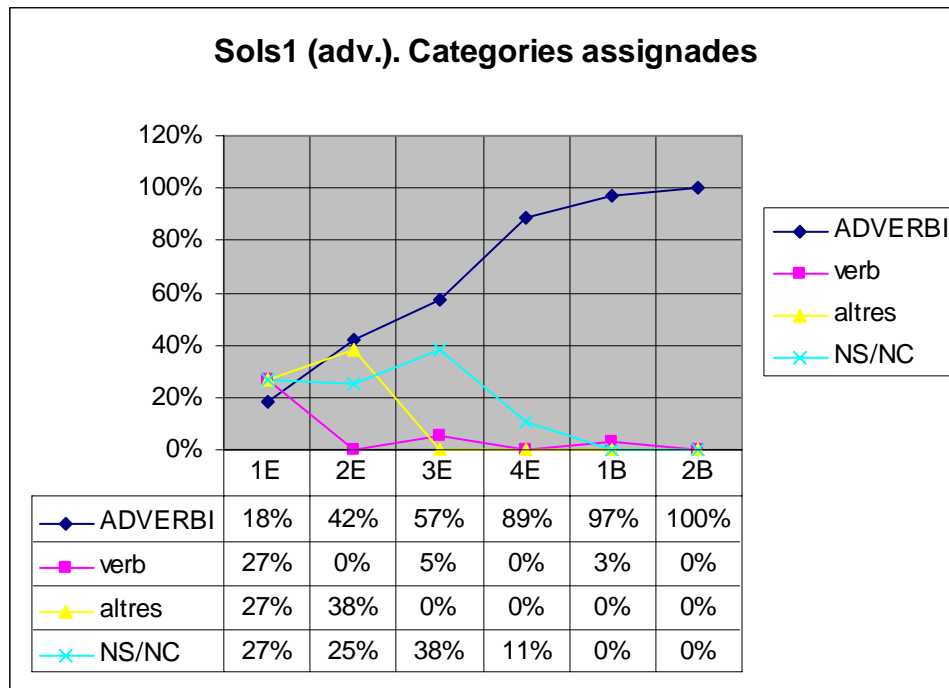
La categoria adverbial és, tal com hem vist en la descripció teòrica de les categories, la més complexa de les quatre que trobem sota la forma *sols* en el text de l'enquesta. Tanmateix, és curiós que aquesta dificultat es reflecteix d'una manera inesperada en els resultats dels nivells alts de les enquestes. Així, en el quadre que segueix, es pot veure com, malgrat que a 1ESO el resultat per a l'Adv (*sols1*) és el més baix de les quatre classes de mots vistes, a 2Batx, en canvi, és del 100%, al mateix nivell que per al nom i, per tant, força més alt que per al verb o per a l'adjectiu. En aquest capítol haurem d'intentar respondre a aquest interrogant. De moment acabem de veure quines són les xifres, que presentem en un graella i en el gràfic corresponent⁵².

Quadre núm. 1 (Adv)

Quadre num. 1 (RdV)												
Categories assignades SOLS 1												
	1ESO		2ESO		3ESO		4ESO		1BATX		2BATX	
total enquestats	22		24		21		19		32		23	
“ADVERBI”	4	18%	10	42%	12	57%	17	89%	31	97%	23	100%
“verb”	6	27%	0	0%	1	5%	0	0%	1	3%	0	0%
“adjectiu”	1	5%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
“nom”	2	9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
“pronom”	3	14%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
“conjunció”	0	0%	3	13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
“preposició”	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
NS/NC	6	27%	6	25%	8	38%	2	11%	0	0%	0	0%

⁵² Convé aclarir que aquí les respostes de l'apartat **NS/NC** corresponen sempre a respostes en blanc, no pas incorrectes (és a dir, hauria de ser "NC" *tout court*).

Gràfic núm. 1 (Adv)



COMENTARI DELS QUADRE I GRAFIC NÚM. 1 SOBRE L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL DE *SOLS1*

-Dificultat en la identificació de l'adverbi

Si a 2n cicle d'ESO l'assignació mitjana per al nom assoleix el 100% d'encerts, la de verb una mitjana 68,50% i la d'adjectiu una mitjana de 87%, la dels adverbis és del 73%, és a dir, d'un nivell semblant al verb. Si ara observem el nombre de respostes NS/NC, ens adonem que és molt alt: 24,50% en tot el 2n cicle per a *sols1*. Per a aquest cicle és del 0% per al nom, del 5% per al verb i del 2,85% per a l'adjectiu. És a dir, la classificació com a adverbi dels ítems corresponents és d'una dificultat superior a la de la resta de categories (seguida en dificultat pel verb *soler*), com demostra el marge més alt d'error i, sobretot, un índex molt alt de respostes no vàlides.

Com mostra el gràfic núm. 1, el nombre de respostes correctes va en un *crescendo* sostingut, sense vicissituds, però no supera la meitat dels enquestats fins a 3ESO (57%). Aquest fenomen no troba paríol en les categories anteriors (nom, verb i adjectiu), com tampoc el nombre tan alt de respostes NS/NC a tot l'ESO (fins al 38% a 3ESO), molt més alt que per a les altres categories (el nom té el màxim a 2ESO amb un insignificant 8% per a *sols6*; el verb troba el pic més elevat a 2ESO, amb un 25% per a *sols9*; l'adjectiu amb un 6,4% a 1Batx per a *sols8*). La identificació plena de la categoria (més del 90% d'encerts) no arriba fins al batxillerat, quan en el cas de la categoria nominal aquesta cota ja s'assolia a 2ESO, en el cas del verb a 4ESO i en el cas de l'adjectiu a 3ESO. Ens trobem, doncs, davant la categoria més difícil d'identificar d'entre les quatre considerades, seguida sempre de la categoria verbal (però ben segur que aquesta s'identificaria més fàcilment si no ens les haguéssim amb un verb integrat dins una construcció verbal), amb la qual, com veurem, guarda relació per la seva proximitat sintàctica i semàntica (*soler* té un valor aspectual que s'associa als adverbis).

- Confusió amb el verb

La categoria amb què, relativament, més es confon *solsI* és el verb. Això passa en tots els nivells llevat de 2ESO⁵³. Això és sorprenent perquè precisament un verb segueix *solsI* (“*solsI* et demano que...” i és una classe lèxica prou diferenciada, començant per la seva morfologia. Aquesta confusió ocorre d’una manera notòria a 1ESO i, en aquest nivell, es pot explicar per la dificultat de l’alumne d’aquest nivell a identificar les causes d’un fet de llengua, és a dir, entre mots pròxims no sap detectar quin és exactament el que produeix l’efecte (vg. 8.2.1.3) i encara més si un d’ells és el·líptic (aleshores pot atorgar al verb la capacitat pronominal, com han mostrat els estudis de Camps, 2000). Així, en les enquestes Enq.1ESO-4 i 12 s’argumenta que *solsI* “indica una acció” quan aquesta descripció és habitualment assignada al verb. En la majoria de respostes errònies, però, es deixa en blanc l’apartat explicatiu de l’enquesta⁵⁴.

En resum, al llarg de tot l’ESO es manté un percentatge important de respostes NS/NC, fins i tot quan les assignacions incorrectes ja han baixat molt (5% només per a *solsI* a 3ESO, que correspon a 1 únic alumne) o del tot (a 4ESO: 0% d’assignacions incorrectes, però encara 11% de NS/NC per a *solsI*). Tot plegat fa pensar que el coneixement de l’estudiant augmenta i aquest es manifesta també amb una major prudència a l’hora de decidir-se davant un cas de la complexitat del qual va prenent consciència: és com si es preferís no contestar a fallar.

⁵³ D’altra banda, a 2ESO, com a 1ESO, són 5 les categories esmentades (l’adverbi i quatre més) en classificar categorialment. A partir de 3ESO, en canvi, la confusió té lloc amb el verb i prou, i encara aquest és el cas de no més d’1 alumne (1 a 3ESO i 1 a 1Batx), és a dir, una xifra insignificant.

⁵⁴ Per la necessitat de fixar uns límits al treball, no hem buidat en el nostre treball les eventuais explicacions dels ítems incorrectes (val a dir que sota NS/NC dels quadres següents es recullen només els arguments erronis o inexistents en el cas d’assignació categorial vàlida). Si haguéssim buidat amb profunditat els casos NS/NC del quadre núm. 1, en alguna ocasió hauríem constatat que l’argumentació és correcta malgrat que l’assignació categorial és incorrecta. Això, però, passa en comptadíssimes ocasions, com ara en Enq.1ESO-20, on s’afirma que *solsI* és verb “perquè vol dir *només*”, o en Enq.2ESO-2, corresponent a una noia també entrevistada, que diu que l’esmentat ítem és preposició “perquè és com dir *només*”. De vegades, en les respostes incorrectes (recordem que allò que determina que siguin incorrectes és simplement l’assignació categorial) s’amaguen matisos interessants. Així, en Enq.2ESO-8 es veu en *solsI* un matis adversatiu (“És com *però* o *malgrat que*”) i, certament, aquest observació és la que es troba a l’origen del valor conjuntiu de *sols que*.

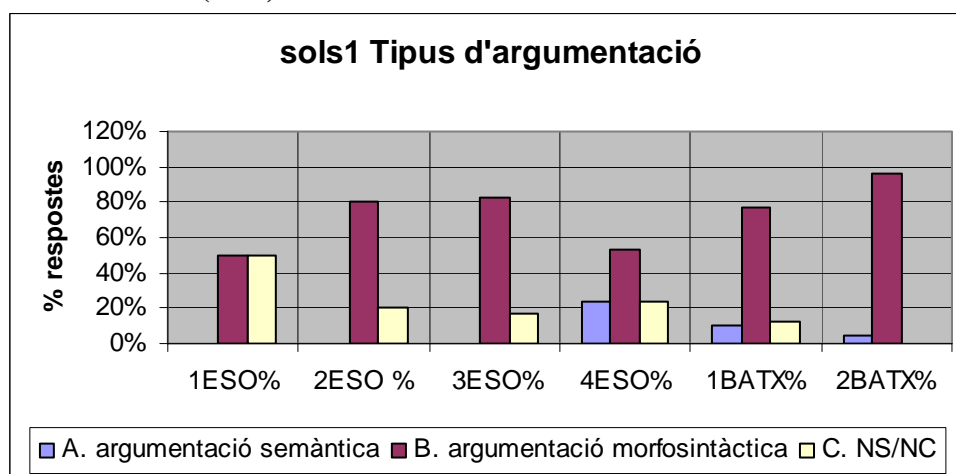
6.2 TIPUS D'ARGUMENTACIÓ UTILITZADA PER A DETERMINAR QUE *SOLS1* ÉS ADVERBI

Comencem per detallar el tipus d'argumentació que es dona per a la tria adverbial, argumentació que pot ser semàntica o morfosintàctica. Vegem-ne les dades d'entrada:

Quadre núm. 2 (Adv)

SOLS 1												
Tipus d'argumentació												
	1ESO/22		2ESO/24		3ESO/21		4ESO/19		1BATX/32		2BATX/23	
resposta “adverbi”	4		10		12		17		31		23	
A. argumentació semàntica	0	0%	0	0%	0	0%	4	24%	3	10%	1	4%
B. argumentació morfosintàctica	2	50%	8	80%	10	83%	9	52%	24	77%	22	96%
C. NS/NC	2	50%	2	20%	2	17%	4	24%	4	13%	0	0%

Gràfic núm. 2 (Adv)



COMENTARI AL QUADRE I GRÀFIC NÚM. 2

-Poca presència de l'argumentació semàntica

En el cas de la determinació i argumentació relativa a la categoria adverbial apareixen alguns fenòmens distintius respecte del que ocorre en les restants categories presents en els ítems del text objecte d'enquesta. El que crida més l'atenció és la poca presència de l'argumentació semàntica, que no apareix fins a 4ESO. Aquest fenomen s'ha de correlacionar amb la importància de l'argumentació morfosintàctica i la manca d'argumentació mixta semanticomorfosintàctica.

Es tracta d'un fet sorprenent perquè amb ítems d'altres categories l'ús del criteri semàntic tendeix, poc o molt, a baixar (almenys comparant els extrems: 1ESO amb 2Batx), mentre que amb aquest adverbí (*sols1*) ocorre al revés, és a dir, amb l'edat s'afina la capacitat de reflexió metalingüística de tipus semàntic, és a dir, en aquest cas s'hi capta el matís "circumstancial", concretament de quantitat o de mode. Sigui com sigui, però, la proporció de les respostes que recorren a la semàntica és relativament baixa (amb un pic del 24% a 4ESO). El fenomen es deu a la mateixa definició sintàctica de l'adverbí i a la dificultat de classificar els ítems dins les subclasses adverbials (lloc, temps, manera...) en el cas que ens ocupa. Qui ho fa, doncs, demostra una certa voluntat de matisació.

- L'argumentació morfosintàctica apareix des de 1ESO ininterrompudament

Aquest tipus d'argumentació acostia l'adverbí a l'adjectiu i diferencia aquests dos (adverbí i adjectiu) del nom i del verb⁵⁵. Això es deu al fet que adjectiu i adverbí són categories que justament es defineixen per modificar altres categories i, doncs, es defineixen per relació al nom o "al verb, l'adjectiu i un altre adverbí", respectivament. La definició tradicional d'adverbí, doncs és justament de tipus distribucionalista, tal com hem dit en § 2.2.3 i 2.4.4.

L'argumentació semàntica, però, s'utilitza més a mesura que avança l'escolarització (la incidència més remarcable se situa a 4ESO –ja ha passat altres cops en aquest nivell o a 2n cicle–, amb una xifra lleugerament per sota de la resta de nivells i semblant a 1ESO).

- El NS/NC argumentatiu decreix al llarg de l'escolarització

És important a tota l'ESO la incidència de NS/NC per als alumnes que, havent classificat *sols1* com a Adv, no donen cap argument que acrediti l'opció. A 1ESO és del 50% i va davallant gradualment⁵⁶ fins que a 1Batx és només del 13% i a 2Batx és del 0%.

⁵⁵ En el cas del nom es pot dir que no apareix fins a 3ESO, en el cas del verb l'argumentació sintàctica es pot dir que no apareix fins al batxillerat (la morfològica des de 1ESO, això sí)

⁵⁶ Cal remarcar, però, l'excepció del 4ESO, en què s'enfila inesperadament fins al 24% el nombre d'alumnes que es decanten per "adverbí" sense justificar-ho (aquest cop, però, sense contradir-se respecte de 3ESO, en què la xifra s'eleva també força: al 17%).

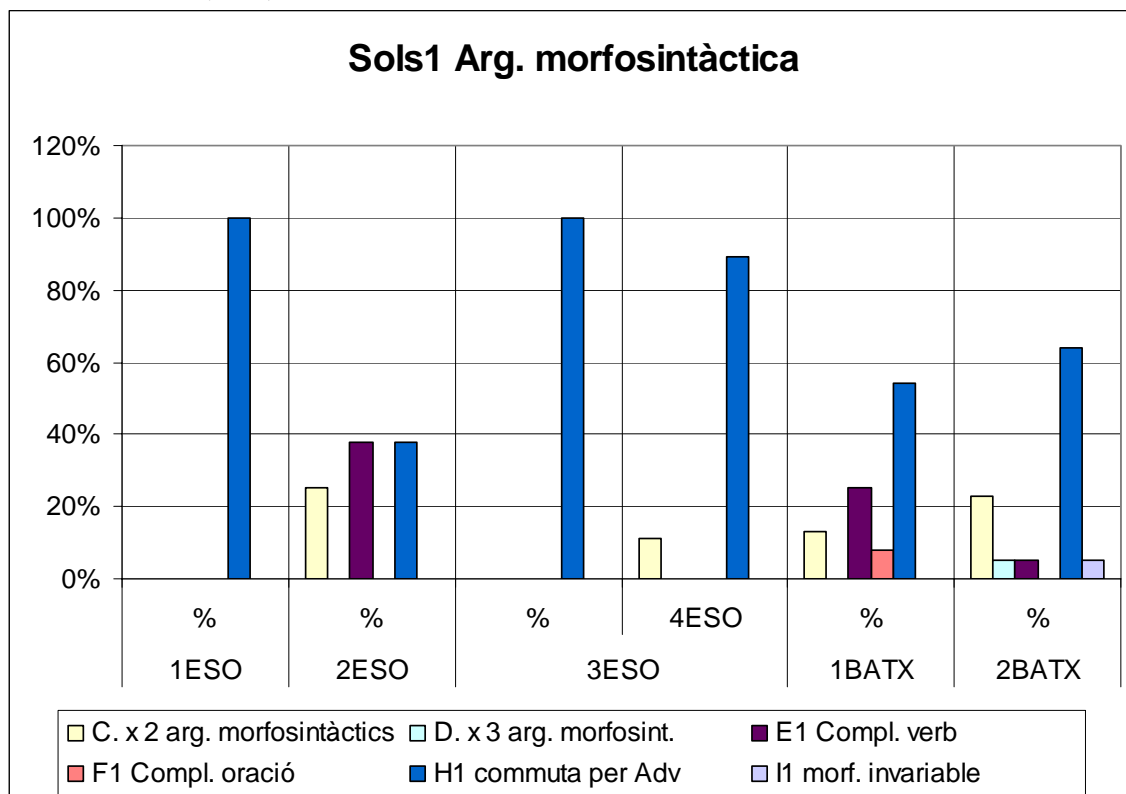
6.3 ARGUMENTACIÓ MORFOSINTÀCTICA UTILITZADA PER A *SOLS1*

Atesa la importància de l'argumentació morfosintàctica, serà molt útil desglossar els diferents arguments concrets d'aquest tipus que apareixen. Vegem-ho:

Quadre núm. 3 (Adv)

SOLS 1												
Argumentació morfosintàctica	1E	%	2E	%	3E	%	4E	%	1B	%	2B	%
B. Argumentació morfosintàctica	2		8		10		9		24		22	
C. 2 arg. morfosint.	0	0%	2	25%	0	0%	1	11%	3	13%	5	23%
D. 3 arg. morfosint.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%
E1 Compl. verb	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	6	25%	1	5%
F1 Compl. oració	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	0	0%
H1 Commutació per Adv	2	100%	3	38%	10	100%	8	89%	13	54%	14	64%
I1 Morfològicament invariable	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%

Gràfic núm. 3 (Adv)



ACLARIMENTS PREVIS AL QUADRE I GRÀFIC NÚM. 3

- “2 arg. morfosint.” / “3 arg. morfosint.”

Es refereix al fet que l'enquestat dona, no un, sinó dos o fins tres arguments de tipus morfosintàctic, cosa que hem suposat que implica una seva maduració en la reflexió metalingüística. Aquests arguments dobles i triples solen remetre al procediment de la commutació i a un segon o tercer argument, sobretot el que fa referència al fet “d’acompanyar el verb”.

- “Compl. verb” / “Compl. oració”

No entrarem en la discussió de si *sols1* és complement únicament del verb (“et demano”) o de tota l’oració (o, millor, entremig: compl. del SV). Consignem només l’aparició d’aquestes dues anàlisis, que proven una certa capacitat de matisació intel·lectual o un intent de fer-la.

Dins “compl. verb” també hi consignem qualsevol referència del tipus “acompanya el verb”, “determina el verb”, “es relaciona amb el verb”, fins i tot alguna resposta ocasional del tipus “perquè va abans del verb”. Entenem que les circumstàncies en què es contesta l’enquesta poden abocar a aquest tipus de respostes inexactes, que cal interpretar i nosaltres ho hem fet incloent-les en aquest apartat⁵⁷.

- “Commuta per un adverbí”

Aquí hem agrupat tant les respostes dels qui simplement deien que *sols1* era adverbí perquè commutava per un altre adverbí (no utilitzen el terme *commutació* mai), sense precisar quin ni de quin tipus, com les respostes dels que esmentaven un adverbí en concret. Aquest era molt sovint *només*, però també *solament* o *únicament*, cas aquest darrer en què molts cops es feia la precisió que els mots acabats en *-ment* eren adverbis (generalització clarament incorrecta (vg. § 6.4), però que, en les condicions en què va ser contestat l’exercici, donem com a resposta passable).

- NS/NC

Com sempre, aquí incloem respostes incorrectes, redundants o fetes des d’un procediment –sense fonamentar– d’exclusió d’altres possibilitats (“és adverbí perquè no pot ser una altra cosa”), etc.. En tots els casos s’ha respost –“intuitivament”?– que la categoria de *sols1* era adverbí.

6.3.1 DESGLOSSAMENT DELS ARGUMENTS DOBLES I TRIPLES

Abans de comentar les dades del quadre i del gràfic núm. 3, és convenient que desglossem els diferents arguments que s’engloben dins les dobles i triples argumentacions. No podem analitzar amb propietat l’argumentació morfosintàctica sense abans delimitar exactament els diferents arguments que ara apareixen sota els titulars generals d’argumentació doble i triple (aquesta darrera no apareix fins a 2Batx i només en 1 cas).

Vegem els càlculs fets (les lletres C, D... remetent al quadre precedent):

⁵⁷ També per a les altres categories lèxiques hem admès respostes aproximades d’aquest tipus (així, per a l’adjectiu admetem, al costat de “complement del nom”, “acompanya el nom”).

Quadre núm. 4 (Adv)

K1. Càlcul d'arguments morfosintàctics vàlids (<i>solsI</i>)	2	(2x2) + 3 + 3 = 10	10	(1x2) + 8 = 10	(3x2) + 6 + 2 + 13 = 27	(5x2) + (1x3) + 1 + 14 + 1 = 29
K = (Cx2) + (Dx3) + E1 + F 1+ G1 + H1 + I1						

Quadre núm. 5 (Adv)

Total d'arguments morfosintàctics (<i>solsI</i>)	2		10		10		10		27		29	
	1 E	%	2 E	%	3 E	%	4 E	%	1 B	%	2 B	%
E2 Compl. del verb	0	0%	5	50%	0	0%	0	0%	9	33%	4	14%
F2 Compl. oració	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	7%	0	0%
G Compl. prescindible	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	10%
H2 Commutació per Adv	2	100%	4	40%	10	100%	8	80%	14	52%	20	69%
I2 Morf. invariable	0	0%	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	1	3%
Altres	0	0%	1	10%	0	0%	1	10%	2	7%	1	3%

COMENTARI DELS QUADRES O GRÀFICS NÚM. 3, 4 i 5

- La doble argumentació és pròpia del batxillerat

Si la triple argumentació només es dona amb 1 alumne de 2Batx, la doble ja es dona en 2 de 2ESO i 1 de 4ESO, enfront de 3 de 1Batx i 5 de 2Batx. Per tant, podem dir que amb l'escolarització augmenta la complexitat argumentativa, i això es pot corroborar si transcrivim tals arguments. Vegem-ho:

- Així, els 2 estudiants de 2ESO diuen el següent:

[*solsI* és adverbí perquè...]

- “va abans del verb i commuta per *només*” (Enq.2ESO-17)

- “expressa quantitat i acompanya el verb” (Enq.2ESO-26)

- L'estudiant de 4ESO diu:

[*solsI* és adverbí perquè...]

- “expressa una quantitat i no té gènere” (Enq.4ESO-19)

- Els 3 estudiants de 1Batx afirmen:
[*solsI* és adverbí perquè...]
 - “complementa el verb del darrere i substitueix *solament* i tots els adverbis en -*ment* són adverbis” (Enq.1Batx-1)
 - “acompanya un verb indicant modalitat” (Enq.1Batx-14)
 - “acompanya el verb i dóna una qualitat d’aquest” (Enq.1Batx-22).
- Els 5 estudiants de 2Batx afirmen:
[*solsI* és adverbí perquè...]
 - “es pot substituir per *solament* i es troba al costat del verb” (Enq.2Batx-5)
 - “es pot canviar per un altre adverbí i perquè és prescindible” (Enq.2Batx-7)
 - “es pot substituir per *únicament* i si es treu no canvia gaire el significat” (Enq.2Batx-11)
 - “complementa el verb i es pot substituir per *només*” ((Enq.2Batx-13)
 - “es pot substituir per *només* o *únicament*. Té relació amb el verb.” (Enq.2Batx-20)
- Un estudiant de 2Batx afirma (triple argument):
[*solsI* és adverbí perquè...]
 - “perquè és un complement prescindible del verb i es pot substituir per *solament*” (Enq.2Batx-12).

Comencem per dir que els arguments no són, en aparença, tan diferents entre 1ESO i 2Batx, i la raó és segurament que la doble argumentació la donen els alumnes amb més coneixements sobre el tema (val a dir, però, que la majoria dels continguts de què estem parlant són en principi adquiribles i argumentables des de 1ESO –de fet, en aquest nivell ja són interrogats pels seus professors sobre fets igual de complexos o més–, i ho foren més si l’ensenyament-aprenentatge es fes o es pogués fer d’una altra manera). No discutirem ara la validesa o exactitud d’aquests arguments, d’altra banda redactats d’una manera apressada pels enquestats. Sí que volem deixar constància que, curiosament, si per a alguns alumnes *solsI* “expressa una quantitat del verb” –la resposta més freqüent amb relació als adverbis quan s’entra en aquest terreny semàntic–, per a algun altre és “expressa la qualitat del verb” (Enq.1Batx-22)⁵⁸.

L’argument morfològic només apareix en 2 alumnes, un d’ells de 4ESO, que argumenta que *solsI* és adverbí perquè “no té gènere”, com si pogués tenir altres morfemes (com és d’esperar, l’alumnat fa sovint afirmacions poc matisades en no preveure les pressuposicions i les implicacions en joc).

Més interès té constatar que 3 alumnes remarquin que *solsI* és un “complement prescindible” (Enq.2Batx-7, 11 i 12), utilitzant, a més, aquest terme tècnic (és poc usual d’usar-ne: notem, per exemple, que no apareix mai el terme “modificar”, que és el típic de totes les gramàtiques i manuals: “l’adverbí modifica el verb...”; vg. § 9.4).

⁵⁸ En aquest darrer cas hi podem veure la influència d’una “regla de tres” del tipus: l’adjectiu és al nom com l’adverbí és al verb a l’hora d’expressar qualitat, equiparació tan típica en els manuals i gramàtiques (Fabra, 1956; vg. § 2.2.4 en aquest treball), però sempre referida als adverbis de manera, no pas a adverbis com *sols*.

- Importància de l'ús de la commutació (o automatització de l'anàlisi)

En la major part dels casos i ininterrompudament des de 1ESO, el sistema més emprat per a saber que s'està davant un adverbí és la commutació, prova que per a cap altre *sols* no adverbial del text és tan emprada (no ho és en el cas del nom). L'argument es basa en les relacions paradigmàtiques i, en aquest cas, en l'intercanvi entre sinònims; per tant, se'n fa una utilització molt concreta i limitada. L'alta freqüència d'aquesta prova (vg. §8.7) posa en evidència la manca d'ús d'arguments concloents per part dels enquestats i enquestades. Aquesta constatació ens porta a no haver d'analitzar per separat els ítems adverbials.

Val a dir que, rarament, l'alumnat expressa aquest argument de forma completa, de manera que apareixen freqüents salts lògics i algunes badades. Recordem que una argumentació completa es formularia més o menys així: "*sols*1 és adverbí perquè commuta per *solament* i, com que *solament* és adverbí, *sols*1 també ho és (ja que dos elements commuten entre ells quan fan la mateixa funció sintàctica i, si el que es commuta són mots, és probable que pertanyin a una mateixa categoria gramatical)". (vg. §6.4 i 8.7)

Ja hem advertit de la dificultat de detectar la categoria adverbial, de l'alt percentatge de respostes NS/NC, etc., com també de la dificultat per a argumentar de molts d'aquells qui, sabent per "intuïció" que ítems com *sols*1 són adverbis, no donen cap justificació de la seva decisió, tot plegat indicis clars de la complexitat d'aquesta categoria i de la poca pràctica a argumentar les pròpies decisions en aquest i altres nivells (malgrat l'èmfasi docent, l'aprenent té més interès a etiquetar que a argumentar). A més, és com si a partir d'un cert moment es trobés el "recurs-miracle" de la commutació que estalvia molts alumnes de pensar. Notem que, tal com mostra el quadre núm. 5, l'argument de la commutació ja és l'utilitzat per 2 alumnes de 1ESO, d'entre els que justifiquen la seva postura, és a dir, la meitat dels que contesten que *sols*1 és adverbí; el fan servir 4 (40%) dels alumnes de 2ESO; tots els alumnes 3ESO i gairebé tots els de 4ESO basen la seva tria adverbial en aquest pilar. Al batxillerat, tot i que es diversifica l'argumentació, el recurs a la prova de la commutació és del 52% a 1Batx i del 69% a 2Batx.

- El valor "circumstancial" de l'adverbí

En desglossar les respostes dobles i triples ens hem trobat amb respostes a mig camí entre la sintaxi i la semàntica pel fet que remeten a les circumstàncies dels adverbis, sobretot les de quantitat i mode, respostes que hem inclòs dins "Altres".

- La variació d'arguments apareix al batxillerat

Si prescindim del capítol "altres", ens trobem que no és fins al batxillerat que es diversifica l'argumentació, amb un total de 5 arguments utilitzats en aquesta etapa, dels quals s'usen 3 a 1Batx i 4 a 2Batx. Excepte l'al·lusió al fet que *sols*1 és complement del verb que donen 5 dels 22 enquestats de 2ESO i d'una al·lusió a la morfologia d'1 de 3ESO, tots els arguments no apareixen fins al batxillerat, amb el benentès que la commutació es dona en tota l'escolarització, com hem dit més amunt (vg. quadre i gràfic núm. 5). Podem dir, doncs, que la riquesa argumentativa és generalment força baixa amb relació a l'assignació categorial per a *sols*1. Els arguments més subtils del tipus [*sols*1] "complement prescindible" o "complement de l'oració" no apareixen sinó en un dels dos cursos de batxillerat.

- Morfologia invariable

Crida l'atenció que no s'invoqui la invariabilitat de l'adverbi (tan esmentada a secundària), excepte en 1 alumne de 4ESO i 1 altre de 2Batx. La raó podria ser que justament la forma *sols*, per la seva similitud amb l'adjectiu, no suggereix tal invariabilitat, com sí que fóra el cas dels adverbis en *-ment*. Queda el dubte de si hauria aparegut aquest paràmetre en el supòsit que haguéssim plantejat el treball en altres termes.

6.4 CONCLUSIONS FINALS PEL QUE FA A L'ASSIGNACIÓ CATEGORIAL PER A *SOLS1* (ADVERBI) EN L'ENQUESTA

- L'adverbi, una categoria complexa

La categoria adverbial és la més complexa tant en la teoria (és, d'altra banda, la més mal definida com a classe, autèntic calaix de sastre) com en la pràctica de l'anàlisi del text de l'enquesta, complexitat que també es detecta en les poques remissions que apareixen en les respostes, ja que les noies i els nois no aprecien en els tres ítems d'entrada prou semblança que els menin a utilitzar la còmoda fórmula "igual al núm. x", que tant fan servir amb el *sols7* nom i amb els ítems adjectius que troben a partir de *sols4*.

No fa estrany, doncs, que el nombre de respostes errònies i de respostes no vàlides sigui alt a 1r cicle d'ESO (26% de NS/NC), i si puja a 3ESO deu ser perquè baixen molt les assignacions errònies (només 1 estudiant classifica *sols1* com a verb. enfront de 8 que responen NS/NC). A 4ESO es pot dir que la majoria dels alumnes l'encerten (excepte 2 que encara responen NS/NC). Aquest fenomen crida l'atenció perquè la conceptualització de la categoria no sembla millorar massa amb els anys; fet i fet, no és una categoria ni ben definida pels lingüistes (si és que la consideren com a tal) i el que no aconsegueixen els darrers no es pot pas exigir als nostres alumnes (i tal reflexió hauria de ser traslladada a l'aula, on almenys hauria de fer-se menys èmfasi taxonòmic).

- El "truc" de la commutació

Una explicació del fenomen anterior és l'aplicació, per part de la majoria d'alumnat, del "truc" consistent en la generalització del mètode de la commutació per *solament*, classificat sense vacil·lar entre els adverbis de manera. Aquí hi juga un paper important l'aprenentatge simultani del castellà i, en concret, de la norma ortogràfica d'accentuar l'equivalent adverbial castellà *sólo* (tot i que ja no hi caldria l'accent, per tal com l'accent gràfic en *sólo* és optatiu d'ençà que la RAE va publicar el 1999 l'*Ortografía de la Lengua Española*; vg. §2.4.1.4), per la qual cosa es recorria a la commutació per *solamente*, de la qual regla l'alumne/a inferia sovint pel seu compte i risc que tots els mots castellans acabats en *-mente* són adverbis⁵⁹. Aquesta norma tradicional, divulgada des de 1ESO, es rebla dient que tots els mots en *-mente* són adverbis⁶⁰. L'argument de

⁵⁹ De vegades es va més enllà i es diu que tots els adverbis acabats en *-mente* ho són de manera. És evident, però, que n'hi ha de temps (*diariamente*), de quantitat (*abundantemente*), de dubte (*probablemente*, *seguramente...*), etc.

⁶⁰ En castellà la terminació *-mente* no implica adverbi (pensem en formes verbals com *aumente*, *comente*, *tormente...*, en noms com *eximente* (també adjectiu), en adjectius com *demente*, *dirimente*, *(in)clemente*, *deprimente*, *vehemente*, etc., cal advertir que traslladar l'esquema del castellà al català i afirmar que els

la commutació és l'utilitzat per gairebé tots els alumnes de 2n cicle i, al batxillerat, tot i que l'argumentació es diversifica, el recurs a la prova de la commutació és majoritari: del 52% a 1Batx i del 69% a 2Batx.

La qüestió és saber si, en aplicar aquest mètode, el discent entén exactament què està fent o, més probablement, si per a ell la commutació forma part d'un saber procedimental deslligat del seu saber declaratiu.

- Un patró nou: absència d'arguments morfològics, escassetat d'arguments semàntics i predomini de certs arguments sintàctics

Un altre fet extraordinari i que contraposa l'Adv a les altres categories vistes és que, de resultes d'una definició secular però vigent a les escoles d'ara, els arguments sintàctics per a determinar la categoria adverbial són, curiosament, els principals i apareixen abans que els semàntics, que no fan acte de presència fins a 4ESO. Val a dir que la determinació del matís semàntic és complex en el cas de *sols* adverbí, difícil d'encaixar en les subclasses actuals (en algunes gramàtiques portugueses *só* figura com a adverbí d'exclusió, subclasse no reconeguda entre nosaltres).

Si, com era d'esperar, en el verb l'argument morfològic era present, en l'adverbí hauríem d'esperar que ho fos precisament pel contrari, ço és, per ressaltar-ne la invariabilitat enfront de la resta d'ítems no adverbials. Tanmateix, per estrany que pugui semblar, només apareix en 1 enquestat i d'una manera molt limitada (4ESO: “no té gènere”, com si *sols* adverbí pogués no tenir gènere però sí nombre o un altre morfema). La raó de la poca atenció a la morfologia podria ser que justament la forma *sols*, per la seva similitud amb l'adjectiu, no suggereix tal invariabilitat.

- Diversificació i complexificació moderada al batxillerat

Com amb les altres categories, l'argumentació es diversifica i es complexifica al batxillerat, però es fa amb moderació, amb un total de 5 arguments morfosintàctics utilitzats en aquesta etapa, que no és gaire si tenim en compte que:

- (1) dos d'ells (compl. del verb i de l'oració) poden agrupar-se en un únic argument (sobretot tenint en compte que l'estudiant els confon sovint);
- (2) l'argument de “compl. prescindible” podria entendre's com una conseqüència de ser compl. de l'oració (o adjunt);
- (3) l'argument de la invariabilitat morfològica només l'addueixen 2 alumnes en tota la secundària (1 alumne de 4ESO i 1 altre de 2Batx);
- (4) l'argument de la commutació és el dominant en tota la secundària, amb una mitjana de 73,50% d'utilització en tota la secundària.

acabats en *-ment* són adverbis, com fan alguns estudiants, és un error de més envergadura encara. Notem que la terminació catalana *-ment* correspon, a part de *-mente*, a les terminacions castellanes en *-miento* (noms com *ayuntamiento*, *casamiento*, *aburrimiento*...) i *-mento* (noms com *impedimento*, *juramento*, *ligamento*, *ornamento*...) i *-miente* (adj. *durmiente*). Per cert, fixar-se en les terminacions és un dels procediments utilitzats per l'alumnat.

7. ALGUNES CONCLUSIONS QUE ES DESPRENEN DEL BUIDATGE DE LES ENQUESTES

Tenint en comptes les dades que es desprenen de les 141 enquestes passades en un context específic (i que, per tant, caldria veure fins a quin punt tals dades són extrapolables a altres contextos d'ensenyament-aprenentatge), podem constatar amb les cauteles necessàries els fets següents:

- Existència d'un patró evolutiu de centre

Un primer fet que hem pogut comprovar amb el buidatge de les enquestes és que no és habitual trobar-hi una evolució lineal, curs a curs, en la majoria de paràmetres observats. I certament pot ser desconcertant (o decebedor, segons com es miri), veure que, sovint, els resultats de 4ESO puguin ser inferiors als de 3ESO o els de 2Batx inferiors als de 1Batx. Hi ha, certament, una bona evolució amb l'escolarització (en l'assignació categorial, l'argumentació...) si comparem els cursos extrems (1ESO i 2Batx), però irregular si comparem certs cursos contigus: els de 2n cicle d'ESO entre ells i els de batxillerat entre ells. L'evolució és clara entre 1ESO i 2ESO, entre 2ESO i 2n cicle d'ESO i entre 2n cicle d'ESO i batxillerat. Això és degut, naturalment, al context específic dels grups i dels individus enquestats, entre altres factors.

La irregularitat, doncs, deixa de ser tan gran quan, per comptes de tenir present només els "cursos oficials", es consideren altres perioditzacions d'ensenyament-aprenentatge. En concret, en el centre considerat els resultats solen evolucionar segons aquests trams educatius:

- 1r tram: 1ESO.
- 2n tram: 2ESO
- 3r tram: 2n cicle d'ESO
- 4t tram: Batxillerat

Es poden aventurar hipòtesis sobre el perquè d'aquestes constants en aquest centre (i potser en cap altre), però tal divisió podria estar relacionada amb fets com els següents: l'arribada a 1ESO d'estudiants de procedència i formació varies, amb la consegüent necessitat d'assolir uns mínims continguts comuns, dels quals es gaudeix sobretot 2ESO, curs, doncs, més uniforme i que dona uns resultats més positius del que podem esperar; la dispersió mental pròpia de molts adolescents de 2n cicle i el fet que s'hi disparin els problemes conductuals (no oblidem, de cara als resultats, que el grup de 4ESO és poc nombrós); o el poc interès que semblen tenir per qüestions gramaticals com les analitzades els estudiants de batxillerat artístic, que són els que componen el 2Batx enquestat i entrevistat.

Aquest fóra el patró general de centre, que es manifestaria sobretot quan tenim en compte el conjunt de les enquestes. Tanmateix, l'anàlisi de les entrevistes, sobretot les corresponents a alumnes de perfil alt, ens donaria com a resultat una evolució molt més estable i ascendent. Les enquestes, tal com estan plantejades, ens permeten donar compte de l'evolució global en el centre, però cal admetre que no és possible observar-

la curs a curs. Segurament una enquesta encara més complexa i la tria de grups més uniformes que els actuals hauria donat uns resultats encara més útils.

I no cal dir que, certament, el millor hauria estat poder comparar uns mateixos alumnes al llarg dels sis anys de secundària. També s'haurien pogut plantejar molts altres estudis, fins i tot amb les mateixes dades, com és ara una observació de resultats individuals (cosa que, en part, compensem amb les entrevistes).

- La diferent dificultat de les categories analitzades

Un aspecte que ha quedat molt clar és la diferent dificultat de les quatre categories i ens hauríem de preguntar per què és així i fins a quin punt aquests resultats són extrapolables a altres contextos. Sobretot a partir del nombre de respostes no vàlides i del de respostes no encertades en els primers cursos, es fa evident que la categoria adverbial és la més complexa, seguida de la verbal (o, més aviat, de l'adjectival). Per això, en la majoria de contextos l'ordre creixent de dificultat en la detecció de classes lèxiques fóra: adverbi, adjectiu, verb i nom, clarament la més fàcil per als alumnes. La indefinició de l'adverbi com a categoria justifica la seva dificultat, però costa més de comprendre que el verb n'ofereixi tanta. La raó cal cercar-la probablement en les característiques lexicosintàctiques de *soler*. La presència d'un segon verb (*sols2 dedicar*, *sols9 tenir*) en dificulta l'anàlisi com a verb i l'acosta a l'adverbi, al qual ja és pròxim el component semàntic modal de *soler*.

- Certs errors proven sovint la captació de certs matisos interessants

El buidatge de l'enquesta s'ha fet partint de les respostes correctes, però és evident que algunes respostes correctes no ho són tant i que algunes d'incorrectes ho són menys que no sembla. Així, podem provar que alguns alumnes han assignat correctament la categoria de nom a *sols6* ('estrella') i a *sols7* ('nota musical') sense tenir clar què significaven aquests mots o confonent el significat del segon amb el primer. D'altra banda, algunes sorprenents assignacions d'adverbis a la categoria verbal al batxillerat pot trobar la seva explicació en una "sobreanàlisi" (és a dir, l'alumne hi donava un significat adverbial), com també la confusió del verb *soler* amb un adverbi pot ser, a part d'un error, una evidència de quelcom de subtil que respostes correctes no han posat de manifest: el matís modal d'aquest verb, tan pròxim a adverbis com *sovint* o *normalment*. Certament, era molt més ajustada la resposta dels qui, recollint la semàntica i la morfosintaxi del dit element, comparaven tal verb defectiu amb *acostumar-se a*.

- Aspectes evolutius que cal remarcar

. En tots els ítems, l'assignació categorial correcta augmenta sempre al llarg dels quatre trams, com disminueixen paral·lelament les respostes NS/NC.

. La consciència del valor aspectual per a *sols2i9* és d'un 0% a 1ESO i d'entre un 24 %-32%. a 2Batx.

. Diversificació i complexificació dels arguments a mesura que avança l'escolarització. Per a la detecció de totes les categories, s'aprecia amb els anys el recurs a un nombre creixent d'arguments, el recurs alhora a dos o tres arguments, etc. Els arguments augmenten en nombre però també en qualitat (són més subtils).

. Encara que no s'interroga específicament sobre aquestes qüestions, amb els anys tendeix a augmentar l'esment a la pertinença de *sols7* a l'àmbit musical (per contrast amb *sols6* 'estrella') i a la flexió plural de les formes substantives i adjectives.

. L'argumentació semàntica disminueix. Tanmateix, aquesta qüestió s'ha de matisar tot seguit, ja que, curiosament, fins al batxillerat aquests arguments es mantenen encara en unes cotes prou altes, cosa que posa en relleu la gran influència exercida pels coneixements apresos en primer lloc, que es fossilitzen. Per a ser exactes, el percentatge de l'argumentació semàntica baixa al llarg dels trams d'escolarització en el cas dels noms i dels verbs, es manté força en el cas de l'adjectiu i puja una mica en el cas de l'adverbi, però aquí és per una voluntat de precisió més enllà de la sintaxi que manifesta l'alumnat, que malda per distingir diferents matisos en l'adverbi (fonamentalment modal o quantitatiu).

Per a tots els ítems de les 4 categories estudiades (nom, verb, adjectiu i adverbi) veiem que els arguments utilitzats són més nombrosos i qualitativament millors amb els anys, de manera que, mirats els extrems (1ESO i 2Batx), s'aprecia una clara evolució. Vegem-ho gràficament (ítems analitzats: *sols6*, *sols2*, *sols5* i *sols1*):

Gràfic núm. 1 (conclusions enquestes; N, V, Adj, Adv)

	ASSIGNACIÓ CATEGORIAL CORRECTA	ASSIGNACIÓ CATEGORIAL INCORRECTA	NS/NC	ARG. MORFOSINTÀCTICS
NOM				
1ESO	77%	18%	5%	0
2Batx	100%	0%	0%	3
VERB				
1ESO	68%	23%	9%	2
2Batx	91%	4,5%	4,5%	4
ADJECTIU				
1ESO	45%	51%	5%	1
2Batx	91%	9%	0%	3
ADVERBI				
1ESO	18%	55%	38%	1
2Batx	100%	0%	0%	5

Com es veu, en tots els casos les xifres d'encerts i de nombre d'arguments morfosintàctics per a 2Batx són superiors a les de 1ESO (i la distància fóra més clara encara si comparéssim 1ESO i 1Batx, que dona generalment uns resultats millors que el 2Batx).

Pel que fa a l'assignació categorial, es constata que les categories primàries (nom i verb) són més fàcilment detectables que les secundàries (adjectiu i adverbi). Pel que fa a l'argumentació morfosintàctica per a l'adverbi, al batxillerat es nota una diferència de 4 punts respecte de 1ESO (no hi hem comptat els arguments semàntics, ja que es donen en tots dos nivells, excepte en el cas de l'adverbi, que només es dona a 2Batx, de manera que augmentaria encara més la distància).

- Molta presència de la semàntica, poca de la morfologia, presència creixent de la sintaxi.

Ja hem comentat la gran presència de l'argumentació semàntica en els primers trams i com aquesta va disminuint (amb l'excepció de l'adverbi) i com, inversament, va guanyant terreny l'argumentació morfosintàctica. Cal remarcar encara un altre fet: la poca presència de l'argumentació més concretament morfològica, fins al punt que rarament es posa en relleu que la *-s* final de *sols* nom i adjectiu tingui un valor morfemàtic (o que, a més, en el cas dels ítems nominals sigui d'ús poc freqüent el plural).

En canvi, la morfologia apareix molt lligada a les formes verbals (i, en aquest cas, el fet d'anomenar *sols* provoca com a reacció l'evocació de "tu sols" o, encara, la conjugació del present d'indicatiu). Tot fa pensar que, en els primers cursos, no s'evoca tant una estructura com un paradigma, i que ens movem més en l'àmbit morfològic que en el sintàctic, que és com dir que els mots es miren aïlladament o que se'ls relaciona, d'entrada, poc amb les altres unitats textuais. En l'àmbit nominal, no és fins als cursos alts que s'esmenta la concordança, cosa que ens fa pensar que l'assimilació de la idea de sintagma estudiada des de 1ESO no es fa efectiva fins molt més tard en un nombre important d'alumnes. Les entrevistes ens hauran de confirmar aquestes dades.

TERCERA PART

ANÀLISI I RESULTAT DE LES ENTREVISTES

Cap. 8:

**Les entrevistes i els procediments per a la
identificació de les classes de mots**

Cap. 9:

**Alguns conceptes gramaticals que
afloren en les entrevistes.**

Apèndix sobre terminologia

8. LES ENTREVISTES I ELS PROCEDIMENTS PER A LA IDENTIFICACIÓ DE LES CLASSES DE MOTS

Si en la segona part hem buidat les enquestes i n'hem extret conclusions, en aquesta tercera part ens centrarem ja en les entrevistes, que figuren transcrits i comentades en l'últim Annex, i en les dades i conclusions que se'n desprenen, les quals seran posades en relació amb les que s'han derivat de les enquestes.

Per a tal propòsit ens serà útil la separació que es fa habitualment entre continguts conceptuals i procedimentals⁶¹, és a dir, entre el saber i el saber fer⁶². Si bé en el següent capítol ens fixarem especialment en els sistemes conceptuals, aquí ens centrarem en la informació que es desprèn de les entrevistes pel que fa als procediments, particularment les proves utilitzades per a la classificació dels ítems en classes lèxiques. Començarem d'una manera general, donant una idea de com es duen a terme les entrevistes, reprenent el que dèiem en el capítol núm. 1. Després, entrant en matèria pròpiament, llistarem els diferents procediments emprats independentment de la part del discurs a la qual s'han aplicat. A continuació, els classificarem segons aquestes classes de mots. Acabarem amb unes breus conclusions del que s'ha dit.

8.1 LA DINÀMICA DE L'ENTREVISTA

No entrarem a valorar amb detall el paper de l'entrevistadora que, en general, ha estat molt correcte i ha sabut imprimir un to molt cordial a les entrevistes, donant la confiança necessària als alumnes per a poder respondre. Les començava generalment preguntant-los si els havia agradat el text de l'enquesta (i la resposta era sempre

⁶¹ No és la nostra intenció tractar dels continguts actitudinals manifestats en les proves (no cal dir, però, que aquests són essencials a l'hora de rendibilitzar el treball d'aula). Tanmateix, direm breument que alguns nois i noies mostren una certa indiferència respecte de la feina d'anàlisi proposada, especialment els de perfil baix. Aquesta desconexió amb la seva realitat de parlants, amb la seva competència comunicativa, a l'hora d'abordar el treball de llengua, fa que una part de l'alumnat de la classe de llengua es decanti per memoritzar la categoria de certs mots abans d'esforçar-se per induir-la, vivint com viu l'anàlisi com a quelcom potser inabastable i inútil (i no cal dir que els professors tenim el repte previ de desfer aquestes actituds i prejudicis). Així, Ivan, malgrat donar proves d'entendre bé *sols* verbal, es manifesta prou distant (Ent-1Batx-b-Iva) respecte del que respon:

38	IVAN: Això és un verb.
39	ENT.: És un verb. Per què?
40	IVAN: Perquè... És un verb, no sé... Ho han fet així. <i>Sols de soler. Sols estar molt al carrer xxx</i>

⁶² En l'Entr.1Batx-m-Di., dels procediments Diana en diu "normes" i explica en què consisteixen:

30	ENT.: Què entens per normes?
31	DIANA: Doncs, si concorda amb el nom, si l'està descrivint... Si... tot això. Substituint també.

positiva), sobre la seva dificultat, fent-los preguntes sobre el conjunt del missatge epistolar (especialment sobre qui n'eren els protagonistes, fet que la duia a al·ludir als morfemes de 1a i 2a persones que apareixen en el text), etc.

Tenia una certa tendència, però, a desviar l'anàlisi, que havia de ser bàsicament categorial, cap a aspectes més funcionals i que, de vegades, s'allunyava cap a segments oracionals no prou en contacte amb els mots objectes d'estudi, cosa que ha fet que no sempre s'hagin pogut obtenir comentaris d'un nombre desitjable d'ítems. (Aquests excursos, però, seran aprofitats per al treball, no cal dir-ho.) Un aspecte molt positiu de l'entrevistadora ha estat la seva capacitat per a provocar conflictes cognitius que, generalment, han generat coneixement i han permès revelar millor certs replecs ocults de les conceptualitzacions que les noies i els nois es fan sobre el tema, o els ha obligat a cercar noves vies de coneixement. Evidentment, no és la finalitat d'aquest treball analitzar la visió gramatical i els conceptes de l'entrevistadora, tot i que a cops no ens estarem de consignar-los en el comentari de les entrevistes (Annex núm. 3).

La feina de l'entrevistadora era d'una gran complexitat perquè, atesa l'escassetat de temps de què disposava, havia de començar a entrevistar un/a estudiant un minut després de veure'n per primer cop les respostes. En aquest curt lapse havia de decidir quins aspectes creia més pertinents de comentar amb ell/a, com és ara les contradiccions que s'apreciaven en l'anàlisi categorial realitzada (per exemple, esbrinar per què dos casos pràcticament idèntics es classificaven diferentment) o en les justificacions que l'acompanyaven. També l'entrevistadora s'havia de deixar endur per la intuïció i detectar si, mentre parlava l'entrevistat, treia el cap algun aspecte inesperat que podia permetre joc a l'hora de donar compte de les conceptualitzacions de l'aprenent, fet que comportava sovint la creació per part d'ella d'un conflicte cognitiu, amb la probable i consegüent emergència de coneixement, de manera que l'entrevista ha esdevingut també una metodologia d'aprenentatge i una prova de la naturalesa social del saber. Aquesta estratègia de plantejament de problemes i consegüent resolució representa un model traslladable a l'aula, amb el qual l'alumne pot aprendre més gramàtica i interessar-s'hi més, ja que veu l'aprenentatge d'aquesta com a repte factible si escodrina la seva pròpia competència comunicativa.

Un dels interessos de l'entrevistadora era situar les formes *sols* en el context oracional, de manera que insistia en la necessitat que l'entrevistat no mirés la forma aïlladament o amb relació només als mots veïns, sinó dins el conjunt oracional. Aquesta encertada visió, d'una banda, ha eixamplat la qüestió cap a aspectes funcionals, amb l'inconvenient, però, que de vegades no s'ha aprofundit prou en els categorials, sense que amb això vulguem suggerir que aquests siguin possibles sense aquells, essent com són les dues cares d'una mateixa moneda. Aquesta orientació, però, ha fet que hi hagués, per a l'entrevista, encara menys temps del que es disposava i, com a conseqüència també, les diferents entrevistes han tingut una durada de vegades força diferent entre elles.

Encara que no es tracti d'una conversa entre iguals, en què la possibilitat de cooperació facilita l'emergència de coneixement d'una manera més espontània, la bona conducció de l'interviu ha fet que l'alumne hi hagi après, si bé l'aprenentatge assolit no s'ha exterioritzat tan sovint com això. D'altra banda, l'entrevista té uns perfils força acotats pel text i, per tant, el coneixement que obtenim sobre la capacitat de valoració de l'alumne també és limitada, com també el temps de què es disposa per a l'intercanvi.

Val a dir, però, que en cas que els alumnes es mostressin poc receptius durant l'entrevista, s'optava per fer-la més curta. No cal dir que les diferents característiques de cada entrevista (en durada, en nombre d'ítems analitzats, en els ítems seleccionats, etc.) dificulta l'extracció i comparació de dades.

Per motivar que els alumnes entrevistats, l'entrevistadora els deia sovint que s'imaginessin que ells havien d'explicar aquests conceptes a algú que no en sabia ni un borrall: feia que s'imaginessin que exercien de professors. Aquesta estratègia neutralitzava la situació asimètrica i jeràrquica creada i ells potser descobrien que l'acte d'ensenyar és complex, i és també un procés en què es progressa i que obliga a ajustar-se a nous contextos i necessitats de l'alumnat. De fet, acudien generalment animats a l'entrevista: se sentien "importants", per a dir-ho d'alguna manera. De tota manera, no es tractava d'una situació gens "natural": l'entrevistat potser temia que algú li analitzaria amb lupa tot el que digués, poc o molt "conxorxat" amb l'institut...

Tot i que l'entrevistadora tenia clar cap on volia dur l'entrevista (per exemple, començava sempre per les formes d'identificació que l'aprenent havia considerat clares), en tot moment aprofitava els comentaris de l'alumne/a per a obtenir informació complementària sobre altres conceptes gramaticals encara que, aparentment, això ens desviés de l'exercici proposat. L'entrevistadora intentava donar un to de veritable col·loquialitat (això ha comportat problemes de transcripció –i també d'interpretació del text transcrit, és clar, que ha esdevingut una bona mostra de català col·loquial) i maldava perquè la seva presència passés a segon terme i no tingués cap altra funció que la de fer que fluïssin les idees de cada alumne/a de la manera més fàcil, diàfana i completa possible.

Com que l'alumne/a de vegades creia "respondre malament", l'entrevistadora intentava desangoixar-lo felicitant-lo per les seves respostes positives o evitant que cregués que la seva resposta no era la correcta o l'esperada i insistint que no es tractava de cap examen. La seva principal missió era fer que els estudiants parlessin tant com poguessin sobre el tema, el qual, d'altra banda, els resultava més difícil del que en un principi ens podia haver semblat.

El fet que l'entrevistadora aconseguís que, d'alguna manera, l'estudiant exterioritzés part del seu procés mental mentre analitzava ens permet ara veure quins són els procediments que s'hi reflecteixen (en el capítol següent incidirem en el saber declaratiu que s'hi manifesta). També veurem quins d'aquests procediments (o concrecions d'aquests) s'utilitzen per a la detecció de cadascuna de les classes lèxiques. De primer, però, ens aturarem a esbrinar què pot dificultar una major utilització d'operacions manipulatives d'unitats lingüístiques o de proves de tipus formal entre l'alumnat.

8.2 DIFICULTATS EN L'APLICACIÓ DE PROCEDIMENTS D'IDENTIFICACIÓ

Sobretot des de l'estructuralisme, s'han anat elaborant proves formals per a la identificació i delimitació de les categories gramaticals, de les funcions sintàctiques, etc. En la tradició escolar francesa dels darrers decennis⁶³, s'ha arribat a inventariar aquests recursos per a ús dels alumnes, i a cada categoria o funció se'ls ha associat unes determinades proves, per bé que la utilització d'aquestes entre els adolescents no sempre ha donat els resultats esperats, no únicament perquè la llengua és una realitat massa complexa, poc “matemàtica”, que s'esmuny per entre les malles de la xarxa amb què la volem captar o capturar, sinó també pel fet que la competència lingüística dels estudiants és en formació (i, doncs, fallen en jutjar l'acceptabilitat del resultat de les proves), i encara pel fet que no sempre les noies i els nois apliquen tals proves convenientment.

Abans de comentar els diferents mecanismes per a la detecció categorial que van essent esmentats en el corpus de les entrevistes, enumerarem cinc de les dificultats que sovint tenen alguns estudiants per a l'aplicació d'aquestes proves pel fet de trobar-se en un punt de maduració intel·lectual encara insuficient per a aplicar-les amb prou rigor.

En primer lloc, advertirem que, especialment a l'ESO, l'alumne es mostra generalment dubitatiu respecte del que afirma, considerat de vegades com a quelcom que li és aliè. En les enquestes no és menyspreable el percentatge de respostes NS/NC, sovint manifestat amb interrogants en el paper (de vegades, però, deixant simplement la casella en blanc). Al llarg de les entrevistes pràcticament tots els alumnes dubten en algun moment, i és freqüent en els primers cursos que es facin afirmacions sense la modalització epistèmica que denoti inseguretat assertiva, fins al punt que en aquests primers nivells de l'ESO és habitual trobar alumnes que responen “no ho sé” quan han de triar una classe lèxica o quan han d'argumentar la seva opció, però aquesta vacil·lació s'allarga de vegades fins a 2Batx (Entr.2Batx-m, t.11..., per exemple).

En segon lloc, la lògica necessitat de saber què signifiquen els ítems proposats per a l'anàlisi gramatical porta a creure que és imprescindible conèixer-ne el significat precís per a dur-la a bon port. Certament, el control basat en la significació del text és darrere tots els procediments que puguem aplicar-hi, que seran adequats si no n'afecten la gramaticalitat. Tanmateix, de vegades el significat és presentat erròniament com un requisit del tot imprescindible per a poder classificar gramaticalment tots els ítems. Vegem-ho (Ent-1ESO-a-Car-1):

⁶³ És el cas, per exemple, del conegut *Le nouveau bachelier 3. La grammaire pour tous* (Paris: Lib. Hatier, 1984). En *Llengua COU* (Teide, 1994), Jaume Macià i altres autors introduïen l'estudiant a l'argumentació sintàctica establint com a base prèvia els següents “procediments d'anàlisi” formals: la concordança, la commutació, la substitució pronominal, la transformació de passiva, la supressió o el desplaçament d'un constituent. (p. 154-158).

Fragment núm. 1

41	ENT.: Sí, val. <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre. ¿Per què dius que és un nom o substantiu?</i>
42	CARLA: Però és que aquest <u>sols</u> no sabia qué significat tindria...

En tercer lloc, i com a complement de l'anterior punt, cal afegir que, entre els arguments "intuitius" (en parlarem més avall), apareix de vegades el recurs a la traducció al castellà, que no suposa en ell mateix cap argument suplementari⁶⁴.

En quart lloc, cal advertir que la major o menor manca de maduració de l'estudiant es manifesta lògicament en la qualitat de l'argumentació presentada. A mesura que avança l'escolarització, augmenta molt la qualitat i la quantitat dels arguments adduïts. Tanmateix, sobretot a l'ESO es detecten badades i el·lipsis argumentatives⁶⁵. De vegades simplement no apareixen arguments explícits, però això no vol dir que no s'hagi acudit a cap via de coneixement, perquè sovint s'arriba al bon resultat (si bé per a nosaltres no és tant el resultat com el procés argumentatiu el que ens interessa com a investigadors –i com a docents), com en l'Entr.3ESO-b-Pep:

Fragment núm. 2

1	ENT.: Hola, Pepe. Comencem anant ràpid perquè tenim poc temps. Aviam. Ahm... Em pots explicar, si us plau, per què aquí has dit <u>Sols</u> ¹⁰ <i>una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure?</i>
2	PEPE: (... ...) Doncs, xxx no tinc una raó...
3	ENT.: T'ha semblat que era un adverbí? =sí= No t'has donat cap explicació? =no= Aquí veig que no hi ha cap explicació a la graella. Bueno, aviam... Si... a la número 2, d'acord?, <i>et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i> Un verb. Ehm... També ha sigut per intuïció o tens... alguna altra... tens una explicació per aquí?
4	PEPE: (...) No.
5	ENT.: Cap ni una?
6	PEPE: No, cap.

Com s'ha vist, l'entrevistadora addueix l'"argument de la "intuïció", tan utilitzat pels entrevistats i que mereixerà ara un breu comentari. En l'entrevista següent (Entr.1ESO-m-Mar), podem veure que, a part del to dubitatiu ja consignat, s'al·ludeix a la "intuïció"

⁶⁴ Ens referim als casos en què la traducció no dona pas ulteriors pistes. Val a dir, però, que la traducció potser sí que dona seguretat a l'alumne/a castellanoparlant (amb el benentès, no cal dir-ho, que el canvi de codi pot modificar l'anàlisi).

⁶⁵ Vegem ara una d'aquestes el·lipses: es diu, posem per cas, que "sols1 és adverbí perquè es pot canviar per *solament*", però el raonament complet hauria d'haver estat una cosa com és ara la següent: "sols1 és adverbí perquè commuta per *solament* i, com que *solament*, és adverbí, sols1 també ho és (ja que dos constituents commuten entre ells quan fan la mateixa funció sintàctica i, si el que es commuta són mots, aquests pertanyen en principi a una mateixa categoria gramatical)".

amb la fórmula “sonar a”, que potser caldria relacionar amb els criteris de gramaticalitat o d’acceptabilitat propis de tot parlant competent:

Fragment núm. 3

5	ENT.: Aviam... Mirem... Mirem la número 2. M’has dit que és un verb: “et demano que m’escoltis una mica, que em prestis un xic d’atenció, la mateixa que <u>sols</u> ² dedicar a tothom excepte a mi.”
6	MARIA: És una adverbí, em sembla...
7	ENT.: A veure... Tu has dit que era un verb...
8	MARIA: =Sí=
9	ENT.: Per què t’ha semblat que era un verb? (...)
10	MARIA: No ho sé, per què... És que no sé: estava una mica confosa amb això, amb aquest <u>sols</u> ² i amb aquest...
11	ENT.: Per què “confosa”?
12	MARIA: És que no sé, és que... No em sonava molt a verb, ni tampoc molt a adverbí... Però em sembla que és una adverbí.

Potser hom pensarà que aquest tipus de resposta és exclusiu de l’ESO, però la realitat és que també es troba entre estudiants de batxillerat, àdhuc entre els que contesten amb soltesa, com els estudiants dels fragments núm. 4 (Entr.1Batx-m-Dia) i núm. 5 (Entr.2Batx-a-Xav), en què tot fa pensar que les proves s’apliquen un cop decidida la classe lèxica (aconsellem el lector de reprendre aquest fragment amb més context acudint al darrer Annex):

Fragment núm. 4

24	ENT.: No has fet el mateix, per exemple, aquí al número 11, no has dit <i>solament</i> , no has provat a dir <i>solament</i> . Ja estaves segura des del principi que...
25	DIANA: És que... xxx ja tenia la intenció de posar adjectiu però per estar més segura, per això he substituït.
26	ENT.: Ho fas sempre això, o sigui, cada cop, per exemple, que et trobes, què sé jo, un adjectiu que poses aquí, com el número 11, <i>podent</i> ... <i>Per què hem d’estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i> , penses: és adjectiu, és adverbí... i aleshores has fet aquest canvi també, del <i>solament</i> , del <i>sovint</i> o...
27	DIANA: Normalment quan estem en un exercici xxx de comparar quin tipus de paraula és... No tinc dificultat. vaig posant el que xxx més bé per intuïció, em va sortint sol.

Fragment núm. 5

36	XAVIER: Ehm... és a dir, Fent el canvi... o, és que també <u>entenia</u> ja... Hagués fet el canvi o no, <u>més o menys s’entenia</u> que... el sentit que jo he pres com a adverbí.
----	--

Això ens porta a pensar que molts alumnes aborden l’anàlisi des d’un cert apriorisme, és a dir, primer intueixen de quina categoria es tracta l’ítem a analitzar (i caldria veure quin

tipus de coneixement els porta a “intuir” així o aixà) i, després, busquen els arguments en què poder sostenir la seva “intuïció”. Val a dir, però, que malgrat el que declarin els discents, aquest saber intuïtiu no es dóna en el buit sinó després d’haver fet ràpidament alguna mínima consideració prèvia (a part de les semàntiques). Així, l’anterior noi de 2Batx diu en el fragment núm. 6 que, a l’hora de determinar la categoria adjectiva de *sols4*, ha seguit tres fases: (a) constatació que *sols4* va després d’un nom; (b) “intuïció” que és un adjectiu; (c) prova de la concordança en el marc del SN en què s’ubica. Semblantment, podríem dir amb relació al fragment núm. 7. Vegem-los:

Fragment núm. 6

70	XAVIER: Adjectiu perquè si diguéssim... ha de tenir concordança, té concordança i si diguessis per exemple <i>les noies</i> diries <i>les noies soles</i> i llavors fa la concordança. He arribat a la conclusió que era adjectiu i també perquè quan ho he vist al costat de <i>nois</i> ja he deduït que segurament hauria de ser adjectiu. I després he fet la prova.
----	---

Fragment núm. 7

57	ENT.: Aha! Una última cosa seria.... A veure, aquí: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols⁷ tan penetrants</i> . Nom.
58	XAVIER: Jo crec pel context perquè és sol, fa, mi, les notes musicals, que són noms , i també perquè al davant porta un determinant.

En cinquè i darrer lloc, i lligat als dèficits argumentatius ja referits, es constata sovint la poca concreció en l’aplicació de les caracteritzacions, que sovint no sembla que tinguin gaire en compte el context lingüístic de l’ítem analitzat. Això no és el que veiem justament en els dos fragments anteriors, però sí en els citats que els precedeixen i molts altres d’ESO (tant entrevistes com, sobretot, enquestes), on es fan afirmacions com ara que *sols4* és adjectiu “perquè dóna una característica del nom”, sense precisar de quin nom en concret es tracta (*nois*), de manera que tot plegat fa l’efecte d’una aplicació cega de coneixements memoritzats. (vg. §9.2).

8.2.1 MÉS DIFICULTATS RELACIONADES AMB LA CONFUSIÓ ENTRE TEXT I SITUACIÓ COMUNICATIVA O ENTRE FONS I FORMA

Abans d’entrar a veure l’ús de procediments concrets, creiem convenient constatar unes dificultats d’ordre més lingüístic o més lligades a la capacitat de reflexió metalingüística de l’alumnat. I és que, a l’hora d’operar i de manipular amb elements del text, la mateixa anàlisi sovint es veu dificultada o anul·lada per la manca de distància que l’estudiant estableix respecte de la matèria textual. Tal com han posat de manifest alguns estudiosos, els alumnes de primària i molts de 1r cicle de secundària tenen sovint dificultats per separar text i realitat, i això es manifesta en una triple direcció, com veurem en els tres subapartats següents.

8.2.1.1 CONFUSIÓ ENTRE LA REALITAT EXTRALINGÜÍSTICA I LA LINGÜÍSTICA

Això es veu especialment en el cas de *sols6* en el sentit de ‘estel’ (i, en menor mesura, en els ítems adjectius), que, per exemple, en l’Entr.4ESO-m-Max és presentat més com a referent o com a objecte que com a paraula (en un altre lloc, relacionarem aquest fet amb les definicions nocionals):

Fragment núm. 8

1	ENT.: Doncs bé, si et sembla, com hi ha alguns que no has posat, doncs... treballem una mica amb les definicions i descripcions que sí has donat, no? Aleshores, comencem, per exemple, pel número 6, que diu: <i>no ens vam voler perdre cap dels sols6 de capvespre</i> . Has posat que era un nom. Què et feia pensar que era... que era un nom?
2	MAX: Que es referia al sol de..., pues al sol.

Sembla, doncs, que Max tingui dificultats per a treballar amb la forma estricta. En § 8.3 recordarem el lligam entre classes lèxiques i definicions nocionals. Vegem ara en aquest fragment de l’Entr.1ESO-m-Mar una manera d’analitzar similar a l’anterior però en relació amb un ítem adjectiu (context: *Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo sols⁸*):

Fragment núm. 9

47	ENT.: Ehm... Ara... Aviam: el número 8... també és un adjectiu: per què?
48	MARIA: Perquè aquí s’està referint a que ella i ell estaven <u>sols</u> i feliços i... van viure feliços ells <u>sols</u> i... Sí, això... Perquè aquí diu que van viure feliços ells dos <u>sols</u> ...
49	ENT.: Val... i “tu i jo” vol dir...
50	MARIA: Nosaltres...

D’altra banda, observarem que l’ítem analitzat (*sols8*) apareix en un context en què tal mot modifica els elements textuais *tu i jo*. Aquests, però, són interpretats des de la posició de l’entrevistada i esdevenen “ella i ell” o “ells dos”, ja que pertanyen a un marc enunciatiu extern a l’entrevistada. Però una anàlisi adequada ha de justificar les expressions literals del text i, doncs, l’aparició de la forma verbal *vam viure*, que exigeix un subjecte en 1a pers. plur., que és la forma que elicitava l’entrevistadora a fi de retornar al text analitzat (t.50). Aquest tipus de ball entre els dos plans es dona en tots els nivells d’ESO, però especialment a 1r cicle. Semblantment es pot veure entre *tu i ella* en l’Entr.1ESO-b-Sam:

Fragment núm. 10

9’	ENT.: Número 9. <i>Penso massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, i sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>
10	SAMUEL: Vol dir que el sol, que és un verb xxx en aquell instant...
11	ENT.: I com més has pogut saber... has decidit que era un verb?
12	SAMUEL: Vol dir que el sol tenir present ara, ara mateix, és una acció (...)
13	ENT.: Si dic <i>em sembla fàcil, aquest exercici</i> ... És una acció? Igual que <i>jo corro la maratón</i> .

14	SAMUEL: No.
15	ENT.: No seria una acció ben bé. Però, en canvi, tu saps que és un verb. Si diem que fa una acció... eh? Qui fa l'acció...?
16	SAMUEL: Ella . Es refereix a ella.
17	ENT.: I ella sols tenir presents . Et sona bé?
18	SAMUEL: No. El sols es refereix a tu.
19	ENT.: Ah... molt bé, molt bé. [Sona el timbre de fi de classe]

Novament, notem que Samuel no analitza pròpiament les formes del text sinó que les interpreta. Per això, no analitza la forma *tu*, sinó que aquesta és transformada en *ella*, d'on la inconseqüència que l'entrevistadora posa en evidència en el t.17. La integració de l'estudiant en l'enunciació i, per tant, el desplaçament de les coordenades díctiques del text fa també que el temps de present de la carta esdevingui "en aquell instant" (t. 10). Altres aspectes comentables del fragment, es trobaran en l'Annex núm. 3.

8.2.1.2 CONFUSIÓ ENTRE L'ANÀLISI DEL SIGNIFICAT I L'ANÀLISI DE LA FORMA

Sembla lògic que, d'entrada, els alumnes entrevistats se centrin abans en el significat vehiculat que en la forma, encara que ens trobem en una situació acadèmica de "anàlisi gramatical". Tanmateix, tot sovint aquest significat esdevé l'única consideració i amaga la del significat, que apareix barrejat amb el primer o ignorat. Vegem el cas d'aquesta noia de 3ESO, que d'entrada no entén que se li pugui estar preguntant per un pla que no té a veure amb el del significat (Entr.3ESO-m-San.):

Fragment núm. 11

7	ENT.: Comencem, si et sembla, amb el número 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels sols⁶ de capvespre</i> . Has posat que era un nom. Explica'm per què.
8	SANDRA : Perquè es refereix al sol de... del sistema solar, el sol de l'estrella... Si quan es pon... <i>No ens vam voler perdre cap dels sols...</i> cap de les postes de sol.
9	ENT.: Has entès el significat, i em sembla molt bé, però mirem-ho d'una altra manera. Mirem tota la frase on... està aquesta paraula... Si et sembla comencem per aquí, sí: <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . D'acord? Aleshores, intenta-m'ho explicar d'una altra manera, que no sigui que el sol significa l'astre.
10	SANDRA : No sé a què et refereixes.

Com dèiem, malgrat que el text és abordat des d'un punt de vista molt particular (les classes de mots), és curiós d'observar que les respostes dels entrevistats giren d'entrada entorn de la comprensió dels enunciat i, de vegades, entorn d'això i prou. És a dir, encara que la pregunta sigui sobre la categoria de *sols*⁶, posem per cas, sobretot en els nivells baixos la resposta sovint consisteix a esmentar l'estrella del dia, sense parlar, de bell antuvi, de la categoria nominal. Això té a veure, d'una banda, amb el gran de maduresa de l'adolescent, que, en aquests primers nivells, no acaba de distingir sempre entre llengua i realitat i, de l'altra, en la visió nocional que té sobre les classes lèxiques i les funcions sintàctiques, heretada de la tradició aristotèlica, dos fets (grau de maduresa i herència nocional) que acaben convergint en el grau relleu atorgat al pla de la significació. Ho anirem veient amb altres exemples. Citem ara un fragment d'una

entrevista (Ent-2ESO-m-Jes) en què, a més, apareix aquesta barreja inextricable entre el pla gramatical i l'extralingüístic de què parlàvem més amunt:

Fragment núm. 12

37	ENT.: Si, per exemple, aviam... Mirem aquesta: la número 6, que també dius que és un substantiu: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> .
38	JESSI: Perquè ve de sol.
39	ENT.: I el sol és un substantiu.
40	JESSI: Sí.
41	ENT.: Sí? I per què és un substantiu?
42	JESSI: Perquè és un nom.
43	ENT.: Ja, és el mateix. [riu] Però això no em convenç. Has d'intentar convèncer-me. Ehm... <i>cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Una altra idea... que diguis: "és un substantiu perquè...".
44	JESSI: Perquè és quan surt el sol... ja ho posa. xxx s'ho perden.
45	ENT.: Ja, val... Doncs, si et sembla, acabem aquí... Moltes gràcies. Tu tranquil·la, Jessi, perquè no és cap examen...

8.2.1.3 CONFUSIÓ EN LA DETERMINACIÓ DE LA RESPONSABILITAT D'UN DETERMINAT SIGNIFICAT

Atesa la dificultat que tenen molts alumnes a l'hora d'operar amb formes, no fa estrany que tot sovint a l'estudiant no li resulti fàcil determinar quines unitats lèxiques contribueixen especialment a la creació d'un determinat sentit. Així, per exemple, en una altra seqüència, quan a Jessi (Entr.2ESO-m-Jes) se li demana de classificar l'ítem adjectiu aparentment més canònic (*sols4*), ella respon d'aquesta manera:

Fragment núm. 13

13	ENT.: Anem a la número 4: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i> També verb?
14	JESSI: És de sentir. Bueno...
15	ENT.: <i>Sols</i> : és de sentir? Si llegeixes una mica tot: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim perduts!...</i>
16	JESSI: És de solitari, no?

Tal com constaten constantment alguns estudiosos, són molt freqüents a primària (i als primers cursos de secundària) les confusions sobre l'abast semàntic dels diferents elements en la construcció del sentit textual. Així, tornant a Jessi, veiem que, d'una banda, no diferencia significativament *sols4* dins el conjunt *ens sentim sols4*, fins al punt que el percep com a verb. Però quan l'entrevistadora li prega més atenció, en separa *sols4* associant-lo semànticament a l'adjectiu *solitari*. No cal dir que un curs més enrere al de Jessi, a 1ESO, són encara més habituals aquesta mena de respostes, com és el cas ara de Samuel, que percep igualment la unitat *sentir-se sols*, tot i que no figura en el text tal qual (2Entr.1ESO-b-Sam):

Fragment núm. 14

19	ENT.: Farem la número... 4: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i>
20	SAMUEL: Sols, que se senten sols.
21	ENT.: M'has dit que és un adjectiu =un verb=, un verb. Per què un verb?
22	SAMUEL: Perquè fa com una acció, que ens sentim sols.

8.3 LA “PROVA” DEL SIGNIFICAT

En el corpus, sovint s'explicita la descoberta del significat per una relectura del context lingüístic o a través de la relació del mot en qüestió amb derivats que hi puguin encaixar semànticament (*soledat* o *solitari* en el cas de *sols* adjectiu). Tal com subratlla François *et alii*. (1986) per a l'ensenyament primari, el recurs als mots de la mateixa família és un procediment freqüent. Aquests autors constaten com els nens i les nenes associen, per exemple, *travail* a *travailler* i *mensonge* a *mentir*, de manera que *travail* i *mensonge* són considerats també verbs. Aquest estadi sembla superat entre els estudiants de la mostra, però el procediment derivatiu es fa servir per a justificar que *sols* és adjectiu (“ve de *soledat*”). En una ocasió l'entrevistadora posa l'entrevistada contra les cordes, fins al punt que, per a mantenir la coherència, la noia sosté que *soledat* és adjectiu.

Lligat a l'anterior, hauríem de situar les consideracions explícites que fan els estudiants sobre el significat de les oracions analitzades i, en segon terme, sobre el significat atorgat a les classes de paraules segons la tradició. No reprendrem el que hem dit sobre les associacions que l'estudiantat fa entre nom i “persona, animal o cosa”, entre adjectiu i “qualitat”, entre verb i “acció”, etc. Sí que remarcarem dos fets. D'una banda, apareixen altres “significats” categorials erronis, fruit segurament d'una mala interpretació dels continguts implícits en les tasques acadèmiques: hi ha qui sembla definir el nom com si es tractés del subjecte, atès que en la seva ment aquests dos conceptes apareixen barrejats. De l'altra, es configura un determinat “significat categorial” erroni amb l'aparició d'exemples-tipus de categories en els materials didàctics i en la pràctica docent, els quals es manifesten en el corpus. En el cas del nom, per exemple, el mateix substantiu *sols* en seria un exemple prototípic (per això *sols*⁶ és l'ítem que es classifica immediatament, d'una manera més mecànica, vg. fragments núm. 8 i 16, malgrat el fragment núm. 1). Vegem-ho ara amb un exemple de 2Batx:

Fragment núm. 15

90	BEA: Perquè aquí feia referència al sol... i el sol és un nom. [...] Aquí està en plural.
91	ENT.: Com ho saps que és un nom, el sol.
92	BEA: Perquè... [riu]
93	ENT.: Jo només pregunto, eh?
94	BEA: <i>De capvespre</i> ja saps que fa referència al sol. El sol és un nom com <i>taula</i> o <i>cadira</i> ...

Notem, en el text núm. 15 (Entr.2Batx-m-Bea), com apareixen exemples prototípics de nom: *taula*, *cadira*... (En l'Entr.2ESO-a-Man es torna a esmentar *taula* (t.16) i també *pissarra* i *arbre*, t.51). Però el més rellevant és, d'una banda, la confusió entre referent

extralingüístic i pla gramatical (potser per això diu “el sol és un nom”, i no pas “(el mot) *sol* és un nom”, per exemple); i, de l'altra, la identificació entre “objecte” i classe nominal seguint una tradició que arrencà fa vint-i-quatre segles⁶⁶... Aquestes estratègies individuals permeten a l'alumne d'afrontar l'anàlisi d'allò que intueix que són noms des d'una posició d'"estalvi d'energia". Vegem un fragment de l'Entr.4ESO-b-Núr, en què la categoria de *sols* nom és associada a l'objecte celeste, prototip de substantiu:

Fragment núm. 16

28	ENT.: Fem la número 6: <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Per què és un nom?
29	NÚRIA: Perquè <i>es</i> referirà al sol... És que no sé ben bé a què es referia aquest <i>sols</i> ... És clar, relacionat amb el capvespre... el sol... no sé...
30	ENT.: Mhm... Ja... I aquí també és un substantiu, és un nom [assenyala <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>]

Val a dir que l'alumne té estratègies per driblar les estreïtats de la seva definició, com és ara ampliar l'abast semàntic en què basen les definicions nocionals tradicionals que li serveixen per a definir -i suposadament identificar- les classes de mots⁶⁷. Així, quan un estudiant diu, per exemple, que *sols*2 és verb, en realitat, més que no pas en si expressa acció, el que deu fer és pensar en si tal forma es pot integrar dins una conjugació. Semblantment passa amb els interrogatius (com *qui*) quan es fan servir per a cercar subjectes no personals. Es tracta de constatacions que s'adiuen amb les fetes per Notario (2001), que subratlla que les definicions i els procediments d'identificació poden constituir aprenentatges sense punt de contacte.

La visió nocional de les classes de mots i de les funcions apareix com a gairebé única prova en els nivells baixos, o com a prova que conviu amb d'altres de més formals en els nivells avançats, però rarament desapareix. En una entrevista, Yolanda, una noia de 3ESO, identifica verb amb acció i aquesta amb el motor de l'oració (fragment núm. 4, §9.3). També podem aportar els comentaris d'Eva (Entr.4ESO-a-Eva), que, per la seva banda, defineix el CD com “qui rep l'acció del verb” (cosa que implica també, és clar, que el verb pressuposa acció). Vegem-ho:

Fragment núm. 17

2	EVA: A veure, <i><u>sols</u>⁶</i> estava en plural i he vist que es referia al solastre. I, llavors, mirant la frase, he vist que era un nom, el que <i>rebia</i> l'acció del verb
---	--

⁶⁶ En el cas concret dels noms, a més, es produeix una interferència amb el llenguatge corrent. Així, quan ens pregunten quin *nom* té tal cosa o persona, el que responem és un substantiu, de manera que aquesta categoria fàcilment s'identifica, en la pràctica comunicativa popular, a éssers tangibles als quals s'ha aplicat l'acte adàmic d'anomenar.

⁶⁷ Certament, l'abordatge referencial apareix com una forma “natural” de tractar el signe lingüístic en tant que portador d'allò més important: un significat en què poder basar la comunicació. I potser algun significat comú hi deu haver a la base de les categories o de les funcions, però aquest és, en tot cas, molt més abstracte que concrecions com “el verb expressa acció” i tantes altres que l'alumnat memoritza i deixa anar com un tot inanalitzat. Amb bon criteri, als alumnes que es basen en aquesta definició nocional (a 4ESO s'arriba al punt màxim del 47%), l'entrevistadora els posa en un “destret” enfrontant-los a mots del tipus *cursa* (o més sovint “carrera”), que clarament comporten acció (de fet, hi ha centenars i centenars de mots en el diccionari definits amb “Acció i efecte de...”, que són sempre noms i no pas verbs, com n'hi ha també una munió que designen qualitats (com *bondat*, posem per cas)).

	<i>no vam voler perdre. Què no vam voler perdre? Cap dels sols.</i>
3	ENT.: I què vol dir que rep l'acció del verb? Dintre de la frase, quina funció tindria, doncs?
4	EVA: (...)
5	ENT.: Te'n recordes com es diu això?
6	EVA: Sí, sí, sí... Un moment. Complement directe, diria.

Davant aquestes dificultats, des de l'estructuralisme ençà s'ha insistit en la necessitat de definir els signes lingüístics de manera intralingüística, per les relacions que estableixen entre ells en el marc del sistema de la llengua. Tanmateix, saber operar amb matisos semàntics és quelcom que els estudiants haurien d'aprendre a fer per a poder a millorar en la comprensió i producció textuals⁶⁸. Aquest treball hauria de posar en evidència el matis aspectual de *sols* verbal o la diferència de sentit entre els noms *sols 6* i *sols7* (tant en alguna enquesta com en alguna entrevista es confon la nota musical (*sols7*) amb l'astre (*sols 6*)). I és que el foment d'arguments formals no ha de fer veure pas com a desitjable no remarcar valors semàntics particulars com el de *sols7*, significat que, per cert, fins a l'Batx consignen una xifra que considerem petita: menys de la meitat dels alumnes (en descàrrec seu cal dir que només els demanàvem la classe lèxica).

8.4 ELS PROCEDIMENTS MORFOLÒGICS

És curiós que, malgrat la importància de la presència o absència de flexió en els mots de llengües com el català o el castellà, en les enquestes l'observació morfològica és activada gairebé exclusivament en el cas del verb, i no sembla vista com a rellevant en el cas de les altres categories (en el cas de l'adverbi, allò remarcable fóra la seva invariabilitat). Sobta, doncs, aquesta poca atenció que reben les proves morfològiques en les enquestes o el retard en la seva adducció, encara que siguin fàcilment elicitades en les entrevistes, sobretot quan les formes *sols* es commuten per altres (l'entrevistat fàcilment fa commutar *sols8* per *contents* i no per *contentes*, per exemple). Tot fa pensar que l'alumnat no té tendència a operar amb morfemes, oimés quan l'homonímia de *sols* i la seva terminació en -s pot enterbolir-ho.

En el nivell de l'ensenyament secundari, no constatem problemes pel que fa a la integració dins una conjugació, almenys com els reportats per François *et al.* (1986) per al primari, en què es constata com hi ha nens que consideren que *boucher* ('carnisser') és verb perquè es pot "conjuguar" tal mot: "je suis boucher, tu es boucher...". En canvi, sí

⁶⁸ Vegeu, amb relació a l'anàlisi textual, el que es diu en Macià, Jaume (2006): "Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització", dins *Articles*, núm. 39. Barcelona: Graó. Oblidar el fons seria menystenir la comunicació, i apostar per un criteri estrictament formalista que pogués oblidar-lo faria un flac favor a l'estudiant. Assentada aquesta base, però, s'ha de dir que l'exercici que demanàvem en l'enquesta a l'alumne era més aviat de tipus formal, en el sentit que les classes gramaticals no resulten pròpiament de nocions. Actualment, els mètodes d'aprenentatge de L2 tenen molt clara aquesta separació i, per això, es construeixen sobre nocions i funcions semàntiques (saludar, demanar consell, expressar dubte o obligació, etc.), que requereixen determinants exponents lingüístics, independentment de la categoria gramatical a què aquests pertanyin. Així, per a la noció de repetició podem utilitzar verbs o perífrasis (*repetir, tornar a + inf.*), numerals, indefinits (*altre, mateix...*), adverbis o locucions adverbials (*de nou, novament...*), connectors (*també, igualment...*), prefixos (*reescalfar, bisulfat...*), etc. Aquest "desfer" el camí analític és habitual en altres àmbits del saber. Així, per exemple, la botànica moderna, per contrast amb l'enfocament taxonòmic de Linné, busca més aviat la caracterització d'hàbitats generals. I és que el coneixement exhaustiu dels arbres no ens hauria d'impedir de veure bé el bosc.

que algun dels nostres deixebles considera que *sols4* és verb perquè apareix dins *ens sentim sols4*, com hem vist en els fragments núm. 13 i 14.

En aquest apartat podem afegir-hi el que podríem anomenar la prova de la “terminació”, que explícitament només és utilitzada en el corpus per a determinar que mots com *solament* o *únicament* són adverbis i que, per tant, també ho són aquells *sols* pels quals commuten. En una altra banda, ja hem comentat com és d’insuficient aquest argument. Vet-ne ací un tastet (Entr.4ESO-a-Ev):

Fragment núm. 18

36	EVA: Perquè molts es poden substituir per un adverbí que queda clarament. En aquest cas <i>tan sols</i> es pot substituir per <i>solament</i> i amb una paraula que acaba en <i>-ment</i> ja ho tens clar que és adverbí.
37	ENT.: I si et dic <i>casament</i> ?
38	EVA: No, <i>casament</i> no. [riu] És un nom.
39	ENT.: No.
40	EVA: T’indica una circumstància, una circumstància... Com dir-t’ho...

8.5 LA PROVA DE “PREGUNTAR AL VERB”

No prevèiem que en un treball sobre classes lèxiques aparegués l’argument de “preguntar al verb” (altrament dit: substituir amb un interrogatiu el constituent en qüestió en virtut de la seva funció sintàctica –consulteu, per exemple, l’Entr.3ESO-m-San, t.31-40). Tanmateix, en el decurs de les converses l’entrevistadora esperona a recórrer-hi, en casos fins i tot insospitats. Sabíem que alguns pretenen localitzar el CD preguntant *què*, el subjecte preguntant *qui* (en una entrevista, però, apareix un enunciat tan poc acceptable com *Qui no ens vam voler perdre?*, Entr.1ESO-m-Mar, t.95) o la categoria adjectiva preguntant *com* o *de quina manera* (o reemplaçant-la per *així*, com en l’Entr.1ESO-m-Mar., t.35, vg. més avall fragment núm. 27), però no sospitàvem que també es pretengués reemplaçar l’adverbí *sols* per *com* o per *de quina manera*, tot i que dóna lloc a enunciats igualment inacceptables, com en aquest fragment de l’Entr.3ESO-a-Yol, en què es parla de *sols1*:

Fragment núm. 19

19	ENT.: Mhm... D’acord. Li podem fer alguna pregunta, a l’adverbí?
20	YOLANDA: Doncs, sí, de quina manera? <i>Sols, només</i> .

Ocorre sovint, doncs, que l’anàlisi gramatical es basa en enunciats que s’accepten només a l’interior dels centres docents, allunyant la llengua escolar de la llengua real. No obstant això, no es pot negar que l’interrogatiu *què* pot substituir sovint el SN Subj, CD o Atr, de la mateixa manera que l’interrogatiu *qui* pot reemplaçar un Subj o un CD, i l’interrogatiu *com* pot reemplaçar un Atr, un CPred o un CC, però, com se sap, no hi ha un únic interrogatiu per a reemplaçar els constituents d’una mateixa funció. Tanmateix, si no per a determinar funcions, les preguntes sí que poden ser útils per a delimitar sintagmes. Vegem-ne algun altre exemple (Ent-3ESO-a-Yol):

Fragment núm. 20

38	YOLANDA: <i>Vam voler... No ens vam voler perdre. Vam voler perdre.</i> Aquest és el verb.
39	ENT.: Val... i... per què no li fem una pregunta, al verb?
40	YOLANDA: <i>Què no ens vam voler perdre? Cap dels sols de capvespre.</i>

8.6 LA PROVA DE LA CONTIGÜITAT “FÍSICA”

Es tracta d'un procediment induït per l'alumnat pel seu compte i risc. En el marc de la visió més o menys lineal que aquest té del text (vg. §9.2), es pot veure com l'adjectiu i l'adverbi són detectats sovint per les noies i nois a partir del fet de ser “veïns” d'un nom i d'un verb, respectivament. Diem “veïns”, no pas complements o modificadors, perquè sembla que en els primers cursos preval encara la idea de contigüïtat sobre la de dependència jeràrquica, sense que amb això vulguem suggerir que les relacions entre elements s'estableixin a la babalà. Nogensmenys, sembla que alguns alumnes apliquen, més o menys mecànicament, certes fórmules, que, malgrat tot, no condueixen a un únic resultat, com ja es veu a continuació en la primera (la lletra *x* simbolitza la categoria incògnita):

1. $x + V \rightarrow$ a) Adv + V
 \rightarrow b) N (subjecte) + V
2. $N + x \rightarrow N + \text{Adj}$
3. Article + $x \rightarrow$ Article + N (en nivells més avançats: Det + N)

Sembla que, en els primers nivells, predomina la memorització d'estructures com les anteriors i la idea de dependència sintàctica queda més difuminada. Així, per exemple, l'argument núm. 3, segons el qual seria “nom allò que s'acompanya –o va després– de determinant (o article)”, adduït a 3ESO per a *sols*⁶, representa un 71% del conjunt de les respostes no semàntiques en aquest nivell, de manera que aquesta resposta podria considerar-se, de fet, una mena de “truc” *prêt-à-porter*⁶⁹.

Evidentment, els estudiants indueixen, a partir de les pràctiques escolars, altres fórmules mai no explicitades a l'aula (ans al contrari!). Entre aquestes hi ha la “constatació” que el predicat comença amb el verb (com si no en formessin part els adverbis de negació o clítics que el puguin precedir). No cal dir que aquestes “fórmules” grinyolen per totes bandes.

En l'elaboració de l'enquesta, ja sospitàvem la memorització d'estructures per part de les noies i els nois i, en conseqüència, vam preveure en l'enquesta casos d'homonímia doble com *els sols* i *tan sols* (vg. § 2.5), tal com hem comentat, amb la finalitat de destruir certs automatismes. Però la realitat de les respostes ha desmentit les nostres

⁶⁹ La prova de l'article per a saber que estem davant un nom, posem per cas, ha estat molt utilitzada a secundària, però és evident que planteja problemes, més en català que en castellà. Si els docents s'haguessin decantat per emprar altres determinants com a “prova del nom”, el problema hauria sorgit també, per raó de la capacitat de molts d'aquests per a ser pronoms determinatius (*Tots van dir que vindrien, però alguns van fallar a la cita*). No existeixen, doncs, proves mecàniques, deslligades de la comprensió dels fets de llengua.

expectatives i la seqüència *els sols*⁹ (verb) generalment no ha estat analitzada com la de *els sols*⁶ (nom), com tampoc no hi ha hagut una diferència rellevant pel que fa a la dificultat en la identificació dels verbs *sols*⁹ i la de *sols*², aquest darrer sense anar precedit de *els*.

El recurs sovintejat a la relació de contigüïtat suposaria negar més o menys la comprensió del fenomen de la complementació, que, per cert, s'assimila generalment més tard de quan s'ensenya, com passa amb tants altres conceptes gramaticals. Aquesta relació de complementació no s'addueix tan sovint com fóra d'esperar tenint en compte el nombre d'ocurrències en què tal realitat sintàctica es dona en el text per raó de la presència d'adjectius i d'adverbis, a part d'altres elements focalitzats incidentalment al llarg de les entrevistes. Convé advertir, d'altra banda, que expressions com “acompanya el nom” parlant de l'adjectiu (o “acompanya el verb” parlant de l'adverbi) són ambigües des d'aquest punt de vista, per tal com poden posar en relleu més la contigüïtat que la relació jeràrquica.

Cal afegir que al batxillerat s'observa un salt qualitatiu en aquest sentit i els alumnes entrevistats manegen bé no únicament la funció de CN, sinó també la de Subj, predicat, CD, Atr i àdhuc CPred, alhora que tenen una idea més completa de les relacions de dependència en el marc intrasintagmàtic. En canvi, la majoria d'enquestats d'ESO generalment no deixen constància, per exemple, que *sols* adjectiu formi part d'un SN més ampli (*els nois*⁴ *sols*), i ja és molt si diuen que *sols* acompanya o complementa tal nom (sense dir res de la resta del sintagma ni esmentar-ne la concordança interna).

Donem-ne ara tres exemples il·lustratius. En el primer (Entr.1ESO-m-Mar), veiem com Maria analitza un *sols* verbal com a adverbi simplement perquè el segueix un verb (fórmula 1a de més amunt), mentre que, en el segon exemple (Entr.4ESO-b-Núr), Núria decideix que *sols*¹ és adverbi justament per la seva posició anteposada al verb. En el tercer (Entr.2Batx-m-Bea), observem com, per un moment, Bea dubta sobre la categoria adjectiva per la pressió de la fórmula 1b, estructura amb concordança que recordaria la concordança dins l'oració. (En l'Annex núm. 3 es trobaran més comentaris sobre aquests fragments.). Vegem-ho:

Fragment núm. 21

5	ENT.: Aviam... Mirem... Mirem la número 2. M'has dit que és un verb: “et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <i>sols</i> ² dedicar a tothom excepte a mi.”
6	MARIA: És una adverbi, em sembla...
7	ENT.: A veure... Tu has dit que era un verb...
8	MARIA: =Sí=
9	ENT.: Per què t'ha semblat que era un verb? (...)
10	MARIA: No ho sé, per què... És que no sé: estava una mica confosa amb això, amb aquest <i>sols</i> ² i amb aquest...
11	ENT.: Per què “confosa”?
12	MARIA: És que no sé, és que... No em sonava molt a verb, ni tampoc molt a adverbi... Però em sembla que és una adverbi.
13	ENT.: Per què?
14	MARIA: Perquè està davant d'un infinitiu, d'un verb...

Fragment núm. 22

44	ENT.: I et sembla que és també un adjectiu. I aquí <i>Sols</i> ¹ <i>et demano</i> ... =un adverbi=. Per què?
45	NÚRIA: Diu <i>demano</i> [riu]
46	ENT.: Per què relacions <i>sols</i> i <i>et demano</i> ?
47	NÚRIA: Perquè està al darrere.

Fragment núm. 23

40	ENT.: Sí, <i>vaig quedar jo sola, tu i jo totalment sols</i> . Una altra manera de veure per què aquest adjectiu complementa <i>tu i jo, jo sola, tu i jo totalment sols</i> ?
41	BEA: [... ...] No sé, perquè ara estic dubtant una altra cosa...
42	ENT.: Què penses?
43	BEA: Que podria també ser... un verb.

8.7 LA PROVA DE LA COMMUTACIÓ

Com és sabut, aquesta prova fa referència a l'intercanvi en l'eix paradigmàtic divulgat per Saussure. Apareix aplicada a tres de les quatre classes de mots que treballem. No la tenim documentada en el cas del nom, cosa que fa pensar que és una classe considerada "òbvia" en els ítems considerats. Amb relació a l'adjectiu, aquesta operació sorgeix sempre sota el condicionant de l'entrevistadora. En el cas del verb, n'hi ha algun exemple (Entr.4ESO-a-Eva, t.22, en què *sols* es commuta per *acostumes a*). Aquest mecanisme, però, és extensament usat en el cas de l'adverbi per les raons que hem comentat a bastament⁷⁰, com ho podem constatar en els dos fragments que segueixen (Entr.4ESO-a-Eva i Entr.2Batx-a-Xav)⁷¹:

Fragment núm. 24

34	EVA: Adverbi. Jo en aquest cas he mirat... A part del <i>tan</i> que el relaciono amb els adverbis...
35	ENT.: Per què?
36	EVA: Perquè molts es poden substituir per un adverbi que queda clarament. En aquest cas <i>tan sols</i> es pot substituir per <i>solament</i> i amb una paraula que acaba en <i>-ment</i> ja ho tens clar que és adverbi.

Fragment núm. 25

33'	ENT.: Ehm... Ara fem... A veure.... Estic buscant un en concret.... A veure... [... ...] Aquí... Passem ara a la número... [...] Aquí, a la número 10. Perdona, eh? <i>Sols</i> ¹⁰ <i>una noia com tu pot tornar-me l'alegria de... de viure</i> . Ehm... Aquí dius ad- adverbi. =mhm= Per què?
-----	--

⁷⁰ Amb relació a l'argument de la commutació per a la categoria adverbial, vg. §6.3.1, quadre núm. 5.

⁷¹ En §9.4 es comentaran alguns usos terminològics que apareixen en les entrevistes (on, per cert, no s'usa el terme *commutar* sinó *substituir*, *canviar per...*).

34	XAVIER: Perquè si... ho pots canviar per <i>només</i> i <i>només</i> ... Bueno, <i>només</i> és segur que... Aquest es pot confondre amb altres, però <i>només</i> és adverbí sempre. No sé si... Per exemple, <i>sols</i> podem veure que és verb, adverbí i altres coses, però <i>només</i> és l'adverbí. Llavors al canviar-ho, ja... És la meva demostració que és... adverbí.
----	---

Ens interessa distingir dues “modalitats” en l’aplicació del mètode de la commutació segons que l’element nou aportat tingui una relació semàntica directa (normalment de sinonímia) o no. La nostra hipòtesi és que demostra més competència d’anàlisi gramatical qui commuta per termes no sinònims i, doncs, treballa més amb estructures que no pas amb simples paràfrasis. En la primera modalitat pot esdevenir un “truc” mecànic, fins al punt que en el cas de *sols3* (integrat dins *tan sols3*) només un alumne entrevistat (Entr.1Batx-b-Iv) explicita clarament que, a diferència dels altres ítems adverbials, la commutació per *només* engloba també l’adverbí *tan*⁷².

8.8 ALTRES PROVES

A part de les anteriors, en els nivells baixos apareixen falses proves com procedir per “exclusió”, és a dir, hom es decanta per una classe lèxica havent descartat les altres, sovint per “intuïció”. En els nivells alts, en canvi, apareixen proves de molt pes sense que calgui la conducció de l’entrevistadora (és a dir, sorgeixen “espontàniament”): la de la concordança, la de la funció sintàctica exercida, la de la passiva, la de la pronominalització, la de la supressió, etc. Algunes d’aquestes, l’entrevistadora aconsegueix de posar-les en ús ja a l’ESO. Però cal assegurar-se que s’apliquen realment. Així, hi ha casos (fragment núm. 26 de més avall) que poden semblar de detecció a partir de la concordança i, en realitat, deuen ser una pura evocació del paradigma (vg. §8.9.2). D’altres mecanismes d’anàlisi, com la mobilitat dels constituents, per exemple, no apareix ni en les entrevistes ni en les enquestes. Val a dir que ja no s’empren procediments erronis tan típics de primària com els basats, segons alguns estudis, en terminacions infundades (que no és ben bé el cas de *-ment* aportat per molts alumnes) o en aspectes totalment arbitraris (com “els adjectius són més llargs que els noms” reportat per François *et al.*, 1986).

Sorprèn que la prova de la concordança aparegui, a l’ESO, bàsicament sota la conducció de l’entrevistadora, com es veurà en el fragment núm. 27 (Entr.1ESO-m-Mar.), entre molts altres. Pel que fa a la prova de la supressió, la trobem lligada a la perífrasi verbal, cas en què, per cert, no resulta operativa (vg. fragment núm. 28, Entr.1ESO-a-Car.). Vegem-ho (per a més comentaris de les entrevistes, vg. Annex núm. 3):

⁷² Sigui com sigui, aquesta prova té notables deficiències, ja que es basa en l’estructura superficial i, doncs, es poden fer commutacions aparents (*La Meritxell canta cançons* → *La Meritxell canta sovint* → *La Meritxell canta alegre*, etc.), de manera que s’ha de vigilar que no sigui possible la coaparició dels elements (*La Meritxell, alegre, sovint canta cançons*). Sobre aquesta qüestió, es pot consultar Gómez Torrego (1985) i Macià (1986).

Fragment núm. 26

2	CARLA: Jo... Jo he pensat... <i>jo sol, tu sols</i> ... xxx He deduït que era un verb.
3	ENT.: ¿De quin verb?
4	CARLA: De <i>soler</i> .
5	ENT.: De <i>soler</i> . Aleshores, aquest <i>sols</i> ¿quina persona seria?
6	CARLA: <i>Tu sols</i> . La segona persona del singular.

Fragment núm. 27

33	ENT.: <i>Antipàtic</i> et sembla una qualitat?
34	MARIA: <i>Antipàtic</i> ... Sí
35	ENT.: =Sí= “És antipàtic”. Ell és així... I aquí et sembla que també és una qualitat. “I és que els nois <i>sols</i> ⁴ ens sentim tan perduts!”. Els nois <i>sols</i> ...
36	MARIA: No, però... vull dir... És que no ho sé. Jo crec que sí que és un adjectiu...
37	ENT.: Aleshores... Pensem que és un adjectiu perquè és una qualitat... Però a banda d’això... eh? Si mirem tota la frase: “I és que els nois <i>sols</i> ⁴ ens sentim tan perduts!”: un adjectiu generalment què hi fa, a dintre d’una frase?
38	MARIA: ... Doncs... dir com... com està el nom, una qualitat del nom de la frase...
39	ENT.: Dir com, no? Dir com està el nom. I quin nom?
40	MARIA: <i>Nois</i> .
41	ENT.: I com ho has sabut que complementa <i>nois</i> ?
42	MARIA: Doncs perquè (...) Aquí... És que no ho sé, però... A mi em sembla que és un adjectiu. “I és que els nois <i>sols</i> ⁴ ens sentim tan perduts!” (... ..). És que... Perquè... A veure... <i>Els nois sols</i> ⁴ seria adjectiu, <i>sols</i> adjectiu que acompanya a <i>nois</i> , que és un nom, <i>sentim</i> seria el verb i <i>perduts</i> seria un altre adjectiu de <i>nois</i> , no?
43	ENT.: Sí. Podríem dir <i>les noies sols</i> ?
44	MARIA: No.
45	ENT.: Aleshores, per què <i>nois sols</i> sí es pot dir?
46	MARIA: Doncs perquè aquest adjectiu pot ser de les dues maneres: <i>noies soles</i> i <i>nois sols</i> .
46’	ENT.: Pot canviar segons el nom... Molt bé...

Fragment núm. 28

23	ENT.: Comencem per aquí: “sé del cert que tu també els <i>sols</i> ⁹ tenir presents”. =sols= <i>Sols</i> seria un nom. Val. I el verb, ¿on seria?
24	CARLA: <i>Tenir</i> .
25	ENT.: <i>Tenir</i> .
26	CARLA: I <i>sé</i> .
27	ENT.: I <i>sé</i> . (...) Ara. Acotem-ho una mica més, fem-ho una mica més curt: <i>Tu també els <i>sols</i>⁹ tenir presents</i> . I el verb dius que és...
28	CARLA: <i>Tenir</i> .
29	ENT.: <i>Tenir</i> . <i>Tu també els tenir presents</i> . ¿Té sentit, això?
30	CARLA: No.

En el primer fragment núm. 27, Maria potser no manifestaria que hi ha concordança si no fos per la pressió de l'entrevistadora. Tanmateix, no estem segurs que ella realment respongui prenent total consciència del fenomen de la concordança: potser simplement recorre a la seva competència comunicativa en produir les seqüències *nois sols* i *noies soles* (Notem igualment l'ús d'un llenguatge propi de 1ESO, sense una terminologia específica: de fet el terme “concordança” no s'usa amb soltesa fins al batxillerat.)

En el cas del fragment núm. 28, observem que, si bé és cert que la prova de la supressió és aplicable generalment als elements perifèrics, aquesta operació no és sempre possible. No ho és, per exemple, amb l'auxiliar de les perífrasis verbals (ni amb el verb en forma no personal, d'altra banda), ja que aquest element és el que permet l'ancoratge en la temporalitat pel fet de ser una forma conjugada (§ 9.3).

8.9 ELS PROCEDIMENTS UTILITZATS CATEGORIA PER CATEGORIA

A continuació llistem els principals arguments o proves que els estudiants entrevistats o enquestats donen per a la classificació en les diferents classes de mots, amb un breu comentari sobre la pertinència real de tal procediment. Aquests procediments es corresponen amb els anteriors, si bé ara són lògicament molt més concrets. Els donem classificats per ordre aproximat d'aparició en les entrevistes (i en les enquestes): els darrers, doncs, són els que apareixen en els cursos més alts, on, no obstant això, solen coexistir amb els precedents. Com es podrà comprovar en tres de les categories (no pas en l'adverbi), els arguments morfosintàctics ocupen els darrers llocs.

8.9.1 EL NOM

Els procediments més utilitzats són, per ordre cronològic aproximat d'aparició, els següents:

1. Identificació amb objectes extralingüístics palpables
2. Identificació a partir de la definició tradicional (“persona, animal o cosa”), que amplia la definició anterior.
3. Identificació a partir de l'article, o del determinant, anteposat.
4. Identificació com a nucli d'un SN i, doncs, com a element que exigeix concordança.
5. Identificació com a element integrant d'un SN que exerceix una determinada funció sintàctica. (Però en aquest cas sembla que la funció no sigui probatòria sinó més aviat un afegitó.)

Els dos primers procediments corresponen a fórmules de detecció a partir de nocions, mentre que els tres següents són de tipus formal. Com s'ha pogut comprovar, l'ordre d'aparició es correspon, més o menys, amb una major capacitat de reflexió metalingüística i, en part, a estadis de maduració psicològica (de fet, des de 1ESO, ja es donen diversos d'aquests estadis en individus concrets), sense que amb això vulguem dir que, considerat un període escolar, hagin d'aparèixer en la manera lineal en què els hem presentats.

Els dos primers són poc viables com a mecanismes d'identificació i comporten problemes de tota mena, per bé que, en el cas de *sols*₆ ('estrella'), aquests no es manifesten especialment per ser un exemple molt prototípic. En canvi, *sols*₇ ('nota musical') ja suposa un primer obstacle per a l'aplicació de 1 o de 2. Un dels entrevistats supera l'obstacle ampliant *ad hoc* la definició incloent-hi "sensacions" (Entr.1ESO-m-Mar, t.124).

Sigui com sigui, el treball amb nocions es manifesta especialment enutjós i problemàtic, i l'entrevistadora posa sovint "contra les cordes" els entrevistats en fer-los veure que noms com *curra* no s'ajusten a la definició, com tampoc termes abstractes com *soledat*, sense que el primer pugui ser identificat com a verb pel fet d'expressar acció, ni el segon com a adjectiu pel fet de denotar qualitat.

És evident que, més enllà del fet que la detecció categorial quedi emmascarada per l'homonímia de les formes *sols*, la correcta classificació que n'acostuma a fer l'estudiant no la pot basar només en la definició nocional adduïda (sia la núm. 1 sia la núm. 2): no en té prou. Podem postular que aquest ha de disposar d'una certa idea de les diferents classes lèxiques, per general que sigui (que aflora en fórmules pràctiques com "és nom allò que pot anar precedit d'article"), que és el que l'ajuda efectivament a la detecció.

8.9.2 EL VERB

Com abans, esmentarem per ordre creixent de maduresa –tal com ho suposem nosaltres, almenys– els arguments utilitzats, havent-hi una gradació entre l'argument nocional (núm. 1), el morfològic (núm. 2) i els morfosintàctics (núm. 3 i 4). Vegem-los:

1. Realització d'un acció.
2. Pertinença a una conjugació, cosa que es pot manifestar, en un nivell inicial, en la simple evocació de l'infinitiu. És a dir, en un ordre creixent de complexitat argumentativa, els estudiants poden respondre'ns que *sols* és verb perquè ve de *soler*, o que és verb perquè permet l'anteposició de *tu* (*tu sols*), o encara perquè forma part de la sèrie *jo solc, tu sols, ell sol...*
3. Esment de la concordança. Encara que aparentment en el cas anterior sembla haver-hi consciència de la concordança verb-nucli del subjecte, a la pràctica no sembla generalment així. Per tant, el coneixement d'aquesta relació marcaria un nivell de maduració més avançat.
4. El verb forma un SV predicat, de manera que el nucli verbal pot regir determinats complements o tenir-los com a adjunts.

Ja hem comentat les deficiències de la definició nocional a propòsit de *curra*, que encertadament l'entrevistadora posa damunt la taula en moltes entrevistes per crear un conflicte cognitiu del qual no sempre s'elicit, però, nou coneixement. Igualment, l'entrevistadora recorre a verbs estatius i de sentiment, copulatius, etc. amb la mateixa intencionalitat. El que és curiós és que molts dels estudiants veuen igualment acció en tots aquests verbs, cosa que dóna la raó a Notario (2001) quan esmenta l'eixamplament

dels límits de les descripcions de les nocions gramaticals per part dels alumnes. El següent fragment d'entrevista ens fa veure que, quan el noi esmenta “acció”, en realitat més aviat pensa en la temporalitat com a criteri essencial per a la determinació d'un verb (Ent-IESO-b-Man.):

Fragment núm. 29

9'	ENT.: Número 9. <i>Penso massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, i sé del cert que tu també els sols⁹ tenir presents.</i>
10	SAMUEL: Vol dir que el sol, que és un verb xxx en aquell instant...
11	ENT.: I com més has pogut saber... has decidit que era un verb?
12	SAMUEL: Vol dir que el sol tenir present ara, ara mateix, és una acció (...)

8.9.3 ADJECTIU

Com sempre, comencem per donar els arguments més rellevants (i que teòricament han de servir per a la identificació categorial) que els estudiants donen en les enquestes i entrevistes, ordenant-los en l'ordre aproximat en què apareixen i que, segons nosaltres, denota un grau creixent de maduresa en la capacitat metalingüística:

1. “Indica una qualitat del nom”.
Es tracta, doncs, de la indicació d'una relació. Segons la visió de la lògica aristotèlica, el nom existiria *per se* com existeix la substància, mentre que l'adjectiu modelaria aquesta des del punt de vista de la presentació externa.
2. Indica “com és o com està”.
Es lliga novament a la descripció del nom per mitjà d'una relació atributiva⁷³ i, en cas d'aplicar-se aquest procediment al CN, s'hi deu pressuposar també aquesta relació (com es propugna sovint en la GGT, per cert): *els nois sols* → *els nois estan sols*.
3. Criteri derivacional
S'aclareix el significat de *sols* adjectiu a partir dels derivats de *soledat* o *solitari*. Pot ser una bona manera per a suggerir-ne el significat, però no pas per a determinar-ne la categoria, ja que justament la major part de derivats no pertanyen a la categoria del mot primitiu (sí, però, el mot *solitari* adduït en una entrevista).
4. “Acompanya el nom”, CN...
5. Commutació, que pot ser per sinònims o no sinònims, cas aquest darrer que pot suggerir una major consciència d'estructura sintàctica.

⁷³ Vegem-ne un exemple en Ent.4ESO-m-Max:

15	ENT.: Bueno, anem... Aviam, a la 8 diu: <i>Penso massa sovint etcètera en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo sols</i> ⁸ I aquest diu: és un adjectiu.
16	MAX: Perquè tornen a descriure que estaven sols, ells, ells dos estaven sols.

Com es pot constatar, essent l'adjectiva una categoria secundària, no hi ha pròpiament argumentació purament semàntica, encara que hàgim comptabilitzat com a tal la núm. 1 perquè parla de "qualitat". Excepte el criteri lèxic (núm. 3), en totes apareix un component sintàctic de relació amb el nom, encara que sigui menor en els dos primers arguments.

No repetirem ara les diferents variants que poden tenir aquests arguments perquè ja les hem donades en el comentari de les enquestes (vg. §5.2). És evident, però, que el que hem considerat com a variants poden no ser-ho en individus concrets. Així, nosaltres hem donat "CN" com a fórmula equiparable a "acompanya el N", però pot molt ben ser que, en alumnes concrets, la segona indiqui poca cosa més que juxtaposició i, en canvi, la primera manifesti una major consciència de dependència sintàctica en el marc d'un SN. És en les entrevistes on sovint es poden copsar aquests importants matisos.

Malgrat el que puguin declarar, es fa difícil creure que els alumnes puguin detectar les formes *sols* adjectives aplicant un argument com el núm. 1, argument que, a més, els duria a dreta llei a considerar adjectius mots com *soledat*, cosa que només fa un entrevistat. No ens podem estar d'aportar una mostra més dels eixamplaments *ad hoc* de les nocions que tradicionalment s'atribueixen a les parts del discurs. En l'Entr.4ESO-a-Eva, aquesta alumna considera que *oberta* indica una característica de *porta*:

Fragment núm. 30

59	EVA: Sí, bueno, xxx pregunta. <i>Tan sols</i> a mi em refe- xxx una, com ho he posat, una característica del subjecte. <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ Nosaltres estem <i>sols</i> . Llavors explica com... estan.
60	ENT.: Com estan. Una característica. Sí, per exemple, et dic... Ara et poso entre l'espasa i la paret, perdona'm. Però si et dic, per exemple, que <i>La porta està oberta</i> : És una característica de <i>la porta</i> ? És adjectiu, primer?
61	EVA: <i>La porta està oberta</i> .(...) Podria ser.
62	ENT.: Podria ser.
63	EVA: Sí.
64	ENT.: Explica una qualitat... <i>oberta</i> ?
65	ENT.: Sí. [...]

És de suposar que, per a determinar la categoria adjectival d'un element, han d'aplicar, aquí també, algun altre procediment no exterioritzat. L'aplicació del procediment núm. 2, d'altra banda, duria a considerar adjectius adverbis de manera, extrem que no ocorre (no obstant això, en l'Entr.1ESO-m-Mar l'entrevistadora posa damunt la taula l'equació *En Marc és antipàtic* → *En Marc és així*; vg. fragment núm. 27, t.35).

8.9.4 ADVERBI

Malgrat la ja esmentada complexitat teòrica d'aquesta classe lèxica, l'argumentació dels ítems adverbials es "resol" en un parell d'arguments d'una gran simplicitat:

1. "Acompanya el verb"
2. Commutació per un adverbí sinònim *solament*, *només*, etc.

Curiosament, no apareix la definició tradicional completa en el sentit que l'adverbí és la classe de mots que "modifica el verb, l'adjectiu o un altre adverbí" (o "... tota una oració", com hi afegeix algun manual), de la qual en tot cas s'agafa només la primera part. D'altra banda, l'expressió "acompanyar el verb" és d'una gran vaguetat perquè podria incloure qualsevol constituent que li sigui "físicament pròxim", sobretot pertanyent al SV. Malgrat això, ja hem tingut ocasió de constatar que no és habitual que es doni una gran desviació en la identificació a partir del 2n cicle.

El cas de modificació d'un altre adverbí s'hauria pogut comentar arran de *tan sols*³, però curiosament això només es fa en una entrevista, en què s'afirma -correctament però sense raonar- que *tan* és adverbí. Vegem aquest i altres fets (Entr.4ESO-a-Eva):

Fragment núm. 31

33	ENT.: D'acord. Ehm..., molt bé, molt bé... Deixa'm, fer-te una altra pregunta. Val, fem la número 3. Diu: <i>T'escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que et trobo molt a faltar.</i> Adverbí. =sí= Digue'm per què. Sempre et faig la mateixa pregunta: digue'm per què, per què, per què... [riu]
34	EVA: Adverbí. Jo en aquest cas he mirat... A part del <i>tan</i> , que el relaciono amb els adverbis...
35	ENT.: Per què?
36	EVA: Perquè molts es poden substituir per un adverbí que queda clarament. En aquest cas <i>tan sols</i> es pot substituir per <i>solament</i> i amb una paraula que acaba en <i>-ment</i> ja ho tens clar que és adverbí.
37	ENT.: I si et dic <i>casament</i> ?
38	EVA: No, <i>casament</i> no. [riu] És un nom.

Remetem el lector a l'Annex núm. 3, per a llegir la continuació d'aquest fragment, especialment interessant. Avançarem que no s'hi justifica que *tan* sigui adverbí pel fet de no poder-lo commutar separatament, com tampoc que un mot acabat en *-ment* com *casament* no ho sigui.

8.10 ALGUNES CONCLUSIONS

De l'ampli ventall de procediments de manipulació que permeten provar certes classificacions, observem que l'alumnat en fa servir pocs, sobretot si procedeix dels nivells baixos, en què destaquen el procediment de preguntar "com esta(n)" per a l'adjectiu i l'assimilació de constituents a estructures del tipus N + V, Det + N... Aquestes estructures, juntament amb la incorporació progressiva de proves com la commutació, aniran esdevenint una mena de "trucs" d'utilització poc raonada. L'aplicació del mètode de la commutació, per exemple, que podria tenir lloc amb

qualsevol categoria, queda gairebé limitada als adverbis i, encara, es dóna bàsicament entre adverbis sinònims. En els nivells alts apareix ja un ventall ampli de procediments, que àdhuc es combinen entre elles, alhora que l'alumne es manifesta més segur.

En els primers cursos, s'aprecien grans dificultats per a manipular les unitats lingüístiques, en gran part com a conseqüència de la lògica dificultat que suposa a molts alumnes separar llengua i realitat o determinar quin element produeix un determinat efecte significatiu. L'argument de la "intuïció" és molt habitual i esdevé una mena de decisió apriorística sobre el tipus de mot, després de la qual sembla que es recorreria a procediments "de debò". De fet, darrere el concepte "intuïció" cal veure-hi el sediment difús de moltes hores de pràctica analítica i d'inducció de regles, algunes no explicitades a l'aula i sovint errònies, com ara creure que és adverbí tot mot acabat en *-ment* (vg. fragment núm. 31).

Per bé que sigui difícil operar amb significats, es produeix un decantament cap a proves semàntiques, que no són precisament proves fiables però que resulten més pròximes a la manera d'acostar-se a la llengua per part de l'estudiant i del parlant en general, que lògicament d'entrada s'interessa pels significats i no pels significants. Aquest decantament és potenciat, d'altra banda, per l'enquistament d'un saber gramatical tradicional basat en nocions, que no abasten els conceptes gramaticals en tota la seva complexitat i que, a la pràctica, esdevenen un obstacle definitiu per a captar-los.

Observant els procediments que l'estudiant fa servir per a la identificació de cadascuna de les classes de mots (a banda l'adverbí), hom s'adona que els primers arguments que empra són els nocionals (amb les concrecions pertinents segons la classe lèxica) i que, a mesura que madura (i aquesta maduració un estudiant la pot assolir un o més cursos abans que un altre company), va fent servir arguments més complexos de tipus morfosintàctic que pressuposen una major capacitat d'operar amb formes lingüístiques i no únicament amb significats.

9. ALGUNS CONCEPTES GRAMATICALS QUE AFLOREN EN LES ENTREVISTES. APÈNDIX SOBRE TERMINOLOGIA

De vegades es té la idea que els sabers gramaticals de tipus declaratiu que assimilen els alumnes tenen una font tan uniforme com el currículum oficial. Res més allunyat de la realitat. A part d'abeurar-se en deus molt diverses de tipus teòric que discrepen poc o molt de la "teoria oficial", els alumnes construeixen, necessàriament per (a) ells mateixos, els seus conceptes a partir de les intuïcions pròpies o d'iguals, de les seves generalitzacions més o menys afinades, fins i tot a partir de la seva insuficient comprensió dels fenòmens (o, de vegades, més ajustada i tot que l'"oficial", com en el cas de *sols* adverbial, en què alguns d'ells detecten alguna cosa més que un adverbi de "mode", que és com certes gramàtiques subclassifiquen semànticament tal element). A més, la separació entre sabers declaratius i procedimentals fa que aquests darrers facin surar visions diferents del que s'ha declarat, com es veurà tot seguit entre la idea teòrica que es professa amb relació a nocions bàsiques de la morfosintaxi i la que es desprèn dels procediments que es mobilitzen a l'hora de l'anàlisi pràctica.

En aquest capítol focalitzarem l'atenció en certes concepcions lingüístiques particulars –no pas totes, és clar!– que es desprenen de les observacions dels alumnes, les quals es vehiculen a través d'una terminologia que també analitzarem breument en cloure el capítol.

9.1 CONFUSIÓ ENTRE FUNCIONS SINTÀCTIQUES I CATEGORIES LÈXIQUES

La distinció entre categories i funcions ha suposat un gran guany teòric, però és una diferenciació que es fa esborradissa en parlar de sintagmes, concepte alhora funcional i categorial. En efecte, d'una banda, els sintagmes resulten de l'expansió d'un nom, verb, etc. nuclears (per cert, també els generativistes consideren que el SPrep és expansió d'una preposició) i, doncs, són constituents oracionals; de l'altra, però, és evident que allò que cohesionen els seus diferents elements és, sobretot, la funció conjunta que exerceixen aquests elements en el marc oracional⁷⁴.

Pel que fa a les enquestes, són freqüents les confusions entre aquests els plans categorial i funcional, com es pot comprovar, per exemple, en la següent entrevista (Entr.3ESO-m-San):

⁷⁴ En l'àmbit educatiu, les simplificacions han dut a identificar SV amb predicat i, en conseqüència, SN i subjecte, errada aquesta darrera molt distorsionadora per a una bona comprensió de l'estructura oracional. Però s'ha anat més enllà: s'ha considerat que tot SN podia ser, per expansió, un pronom o una proposició substantiva (i així s'ha escrit en el diagrama arbori), de manera que s'ha acabat per donar a SN una significació tan extensa com imprecisa: categorial, funcional, monocategorial o pluricategorial. En les entrevistes es comprovarà la confusió entre els plans categorial i funcional, sobretot en referència al subjecte.

Fragment núm. 1

63	ENT.: Però si jo digués <i>aquells sols, que transportaven aquells sols...</i> Tindria sentit? =sí= Per tant, trobem una altra explicació mirant aquesta frase... <i>Encara sento vibrar aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols⁷ tan penetrants...</i>
64	SANDRA: Pues que també són aquells... són aquells que transportaven...
65	ENT.: Quina funció té? Què fa la frase?
66	SANDRA: Pues és el nom...
67	ENT.: La funció que té a la frase?
68	SANDRA: És el nucli, per dir-ho d'alguna manera... perquè si en una frase en prescindim del nom... la frase no rutlla.

Notem com confon subjecte i nom i, alhora, confon relacions intersintagmàtiques i intrasintagmàtiques (“nucli de”), a més de tenir una visió unimembre de l’oració (més comentaris en l’Annex núm. 3). En altres estudiants, parlant igualment de *sols*⁶ⁱ⁷ (nom) i confonent també subjecte i nom, llegim coses com ara que el nom “és el protagonista de la frase” (Enq.1ESO-6) o “és allò de què volem dir alguna cosa” (Enq.1Batx-10).

9.2 VISIÓ FORÇA LINEAL DE LA RELACIÓ ENTRE UNITATS

La visió poc o molt lineal de la relació entre unitats lèxiques sembla una tònica dominant al llarg de l’ESO, en el sentit que cada paraula o locució es veu relacionada, d’entrada, sobretot o únicament, amb les seves veïnes anterior i posterior. Vegem-ho en aquest fragment (Entr.4ESO-b-Núr) en què Núria no sap justificar per què ha dit que *sols*³ és conjunció (*T’escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que...*):

Fragment núm. 2

6	NÚRIA: Sí, però no sabia explicar per què.
7	ENT.: No sabries explicar per què. Et trobes que acompanyava alguna cosa aquest... <i>sols</i> ?
8	NÚRIA: Potser pel <i>per</i> i el <i>tan</i> .

Núria relaciona al mateix nivell *sols*³ amb *tan* i *per*. Aquesta “visió plana” troba el seu origen en el fet que l’estructura sintàctica “no disposa de manifestacions materials directament aprehensibles” (Hernanz, 1997, p.43), és a dir, “aquesta estructura és abstracta: no depèn ni del nombre de mots de què consta l’oració, ni de l’ordre lineal en què apareixen.” (íd.). De tota manera, l’alumnat de secundària aviat assoleix prou maduresa per interioritzar que aquesta visió no és apropiada i, en aquesta direcció, és prou eloqüent el que diu Manuel en el fragment següent (Entr.2ESO-a-Man) quan analitza *vam quedar-hi tu i jo totalment sols*⁵:

Fragment núm. 3

17	ENT.: [...] Ara, per exemple, mirem el 5, no? Eh... És adjectiu, dius. Per què?
18	MANUEL: Perquè fa referència al... nom, i no a... l'adverbi aquest, <i>totalment</i> .
19	ENT.: Al nom, segur? Al nom: <i>tu i jo</i> ?
20	MANUEL: Al pronom.

A Manuel li és palès que *sols5* es relaciona amb un element nominal no contigu (*tu i jo*), malgrat la interposició de l'adverbi *totalment*. El dubte és saber quin tipus de relació atorga entre *totalment* i *sols5*. De fet, en cap entrevista no s'esmenta que és el conjunt del SAdj *totalment sols5* el que es relaciona amb l'element nominal.

Els estudiants de secundària no solen fer seva una idea global de la jerarquia oracional un xic complexa fins al batxillerat, com ja era d'esperar. Però, fins i tot a 1Batx poden deixar clar en les entrevistes que *sols4* concorda amb *nois*, sense necessàriament deixar constància de l'existència d'una unitat més àmplia (el SN *els nois sols4*), i, per tant, poden no consignar en les entrevistes que la concordança també es dona amb l'article *els* precedent (en algunes enquestes sí que es diu, però). És un descuit? Pensem que hi ha una tendència a quedar-se amb una concepció més aviat atomitzada dels elements oracionals, de manera que rarament s'assoleix una idea de l'arquitectura del conjunt. Això fa que hom relacioni prioritàriament els elements contigus, sense que això vulgui dir que aquests siguin relacionats aleatòriament amb el "veí" de la dreta o el de l'esquerra: concretant-ho en el nostre text, hauríem de dir que tots els alumnes relacionen *sols* adjectiu amb algun nom pròxim i *sols* adverbi i *sols* verb amb l'element següent. Cal fer aquest distíngu per què altrament podria semblar que operen d'una manera perfectament mecànica, i rarament és així a secundària.

Aquesta visió poc o molt lineal comporta també, és clar, poca prevalença de les consideracions morfosintàctiques, sobretot en els primers nivells de secundària. Així, la descripció morfològica de *sols* verb que donen els deixebles des de 1ESO no ha de fer creure en una consciència real dels mecanismes de la concordança, sinó potser simplement en l'activació d'aprenentatges ben memoritzats sobre la conjugació. De fet, fixant-nos en les entrevistes, la idea que la flexió és l'origen de la concordança com a mecanisme cohesiu i comunicatiu de primer ordre no la trobem fins a una entrevista de 4ESO (si bé ja s'havia insinuat en 5 enquestes de 2ESO).

9.3 ALGUNES OBSERVACIONS ENTORN DEL CONCEPTE DE VERB

No repetirem aquí el que hem dit en altres capítols sobre la confusió entre *sols* verb i adverbi o les proves utilitzades per a identificar el primer com a categoria lèxica o per a detectar-ne el matís aspectual. Aquí ens fixarem, d'una banda, en l'estatus que els alumnes hi atorguen en el marc oracional i, de l'altra, en la dificultat de destriar els components d'una successió de verbs.

Si bé existeixen visions de l'oració que graviten entorn d'un únic nucli verbal (com la de Tesnière, 1959), la teoria curricular oficial i la de tots els llibres de text que coneixem

es basa en l'estructura bimembre, la d'un SN subjecte i un SV predicat, els nuclis respectius dels quals són N i V. Doncs bé, resulta que, al costat d'aquesta visió de doble constituent i funció, és com si “espontàniament” se'n desenvolupés en els alumnes una altra de centrada en el verb, entorn del qual giraria també el SN subjecte. La raó és segurament que, per raons operatives, els docents ensenyem a buscar primer de tot el verb (que és interpretat, doncs, com el mot més important) i, a partir d'aquest, anem “estirant” les diferents funcions. Aquesta estratègia resulta no únicament pràctica, ans també més ben ajustada segurament al funcionament del sistema de la llengua; per tant, potser caldria pensar de tenir-la present a l'hora de bastir la teoria de la gramàtica pedagògica. Però el que aquí ens interessa remarcar és que el procediment implica una marc teòric que discrepa del que en paral·lel es declara. Vegem fragments d'un mateix grup de 3ESO, en què es detecta el contrast entre aquestes dues concepcions. El primer fragment (el núm. 4) correspon a l'Entr.3ESO-a-Yol, mentre que el fragment núm. 5 prové de l'Entr.3ESO-m-San:

Fragment núm. 4

35	ENT.: A la frase, què és el que no pot faltar mai?
36	YOLANDA: El verb. El verb és el més important. Si no, no es fa l'acció; si no, no és frase.
37	ENT.: Val, busca'm el verb.

Fragment núm. 5

11	ENT.: A veure, en aquesta frase busquem una paraula que... busquem un paraula, busquem un element que sigui molt important... en una oració..., que sigui absolutament necessari...
12	SANDRA: El nom i... el verb

Com es pot veure en la primera entrevista, si el verb era nucli oracional la seva presència seria imprescindible i la responsable que hi hagi “acció”. Enfront d'això tenim la visió que apareix en la segona entrevista, amb nom i verb com a categories nuclears de l'oració, en realitat confoses amb el subjecte i el predicat o amb els nuclis respectius dels sintagmes que exerceixen aquestes funcions. En aquesta segona visió, el nom també és indispensable, com podem constatar de nou amb el testimoni que apareix en el t.38 de l'Ent-1ESO-a-Car (vg. Annex núm. 3):

Fragment núm. 6

35	ENT.: <i>tu també els sols⁹ tenir presents.</i> ¿Això et sona bé? =sí= En canvi, <i>tu també els tenir presents...</i>
36	CARLA: No.
37	ENT.: No. ¿I per què no et sona bé?
38	CARLA: Perquè si no hi ha nom, no...
39	ENT.: xxx (...) Falta el nom... Bueno. Per tant, <i>sols⁹</i> és un nom.

I entrem ara a tractar de la segona qüestió, ço és, de la dificultat de destriar els diferents verbs que coincideixen de costat o que formen determinades construccions, com és el cas de les perífrasis, les subordinades d'infinitiu, etc., autèntics trencacolls en els

primers cursos. Així, en el text de l'enquesta, a part de les perífrasis amb *soler*, hi apareixen *sento vibrar* i *vam voler perdre*, que molts estudiants tracten sovint com si d'una unitat indissoluble es tractés⁷⁵. Vegem ara quatre fragments d'entrevistes (Entr.1ESO-m-Mar, Entr.3ESO-a-Yol, Entr.3ESO-m-San i Entr.4ESO-a-Eva), que utilitzarem només per a il·lustrar el fet consignat (per a altres aspectes, vegeu-ne més comentaris a l'Annex núm. 3):

Fragment núm. 7

59	ENT.: Hi ha una altra explicació que... et pugui fer pensar que és un nom? <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Quin és l'element més important d'una oració, que sense aquest element no tenim oració?
60	MARIA: El verb.
61	ENT.: Quin és el verb?
62	MARIA: “No...” [llegeix en veu baixa] <i>Voler</i> .
63	ENT.: <i>Voler</i> : un infinitiu. “No ens voler perdre cap...”
64	MARIA: No. Seria “no ens... <i>vam</i> ...”
65	ENT.: “No ens <i>vam</i> cap dels sols de capvespre”.
66	MARIA: No! [riu].
67	ENT.: No!
68	MARIA: <i>Perdre</i> ... No és que...: és <i>voler</i> , no? Seria <i>vam voler</i> ?
69	ENT.: “No ens <i>vam voler</i> ...”
90	MARIA: No ho entenc... A veure.... <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> .
91	ENT.: =Sí=
92	MARIA: Vale... El verb (... ...)
93	ENT.: Sabem que <i>vam</i> sol no pot ser, que <i>voler</i> sol no pot ser, que <i>perdre</i> sol no pot ser...
94	MARIA: “ <i>Vam voler perdre</i> ...”
95	ENT.: “ <i>Vam voler perdre</i> ...”: aquest és el verb. [...]

Fragment núm. 8

35	ENT.: A la frase què és el que no pot faltar mai.
36	YOLANDA: El verb. El verb és el més important. Si no, no es fa l'acció; si no, no és frase.
37	ENT.: Val, busca'm el verb.
38	YOLANDA: <i>Vam voler</i> ... <i>No ens vam voler perdre</i> . <i>Vam voler perdre</i> . Aquest és el verb.

⁷⁵ Recordem que algun cop, però, apareix la idea que no podem tenir dos verbs junts i que, per tant, en seqüències com *sols9 tenir* un dels elements fóra el “nom” de l'oració (precedit d'“article”) i l'infinitiu en seria el “verb”, com acabem de veure en l'Entr.1ESO-a-Car.

Fragment núm. 9

36	SANDRA: <i>Què no ens vam voler perdre?</i> El sol.
37	ENT.: Perfecte! Molt bé. Per tant, aquest nom, quina funció té?
38	SANDRA: És el... nucli.
39	ENT.: Un nucli de...
40	SANDRA: un nucli... de l'oració aquesta... perquè a l'oració aquesta hi ha el nucli del subjecte i el nucli del predicat... i aleshores el del predicat seria <i>vam voler</i> i <i>potser vam voler perdre</i> perquè seria com dos verbs junts.
[...]	
69	ENT.: Què hem fet abans? Oi que hem buscat el verb? Doncs fem el mateix.
70	SANDRA: <i>transportaven (...), transportaven...</i>
71	ENT.: <i>Encara sento vibrar...</i>
72	SANDRA: <i>sento... sento vibrar... va junt, =sí= dins meu la música de les teves notes.... transportaven. Això i sento vibrar.</i>

Fragment núm. 10

7	ENT.: Complement directe de quin verb dius?
8	EVA: <i>No vam voler perdre.</i> El subjecte seria <i>nosaltres</i> .

En el fragment núm. 8 (3ESO), s'observa una rectificació significativa en el torn 38, en què d'entrada al conjunt verbal inclou l'adverbi de negació *no*. És corrent que certs adverbis o clítics siguin citats conjuntament amb la forma verbal, cosa que prova la consciència d'una unitat particular (de fet, l'enclisi en castellà o italià apareix gràficament aglutinada al verb, contràriament al català, francès o portuguès). Però vegem ara com aquest fenomen també es dona en l'últim curs de secundària (Entr.2Batx-m-Bea):

Fragment núm. 11

33	BEA: Perquè el verb està en <i>vam quedar-hi</i> i es refereix a <i>tu i jo</i> .
----	--

No insistirem ara en el que hem dit sobre el diferent marc teòric en què es pot situar el verb dins l'oració des de la visió dels estudiants, de vegades com a nucli d'aquesta, de vegades com a co-nucli d'aquesta (en igualtat jeràrquica amb el nucli del SN subjecte). En qualsevol cas, la funció nuclear suggereix no elidibilitat, cosa que pot crear conflictes en el cas de les perífrasis, ja que no s'hi suprimir ni el verb auxiliar ni el principal, el primer per ser el responsable de l'ancoratge en la temporalitat enunciativa, el segon per ser el responsable del contingut semàntic bàsic (vg. §8.8, fragment núm. 28). En l'Entr.1ESO-a-Car l'entrevistadora mateixa porta l'entrevistada cap a reflexionar en aquesta direcció:

Fragment núm. 12

27	ENT.: I <i>sé</i> . (...) Ara. Acotem-ho una mica més, fem-ho una mica més curt: <i>Tu també els sols⁹ tenir presents</i> . I el verb dius que és...
----	--

28	CARLA: <i>Tenir.</i>
29	ENT.: <i>Tenir. Tu també els tenir presents. ¿Té sentit, això?</i>
30	CARLA: No.
31	ENT.: No, ¿oi? ¿Oi que sona malament?

Tornant al tret aspectual inherent al semantisme del verb *sol·ler*, direm que aquest ja es detecta a partir de 2ESO (“és verb perquè diu sovint”, segons una enquesta), però la plena consciència de la construcció de què forma part no arriba fins al batxillerat, on àdhuc s’empra el terme *perífrasi* (dos cops a 1Batx i 4 cops a 2Batx) i algun cop aquest verb és denominat *auxiliar*.

Al llarg del treball es pot constatar que els nois i les noies tendeixen a concebre com una unitat dos verbs seguits. La major certesa d’aquesta consciència d’unitat en el cas de les perífrasis implica, d’una banda, concebre una unitat sintàctica entre auxiliar en forma finita i verb principal (en aquest cas en infinitiu) i, de l’altra, veure-hi una unitat semàntica.

Per tant, el problema que es planteja és doble, ja que, d’una banda, a l’alumnat li costa determinar-ne exactament el sentit (*sol·ler* + inf., a més, és una perífrasi poc estudiada a secundària) i, de l’altra, no sap quin dels dos elements verbals té un rang sintàctic superior. Pel que fa al semantisme, els valors considerats oscil·len entre mode (per relació amb *habitualment* o *sovint*, suposant que aquests adverbis siguin de mode, perquè més aviat són de temps o de “freqüència”...), quantitat (*molt*) i temps (*sempre*, vg. Entr.1Batx-b-Iv, t.44), essent el primer el sentit més recollit i que, algun cop, ho és proposant-ne la commutació per *acostumar-se a* (Entr.4ESO-a-Eva, t.22). Pel que fa a la rellevància sintàctica, el principal problema que es planteja és, com hem avançat, que el procediment de suprimir allò secundari topa amb el fet que la supressió d’una qualsevol de les dues formes verbals dóna resultats agramaticals (**tu també els tenir presents* o **tu també els sols presents*), ja que l’auxiliar aporta els necessaris morfemes per a l’ancoratge enunciatu, mentre que l’infinitiu hi aporta el nucli semàntic, però també sintàctic, per bé que no en el sentit de poder romandre com a única forma en l’oració. Es tracta, doncs, d’un bloc verbal, d’un cas que trenca els esquemes simples de l’aprenent, però prou corrent.

9.4 BREU APÈNDIX SOBRE TERMINOLOGIA

No podem pretendre ni remotament fer un estudi de la terminologia utilitzada pels entrevistats, que no forma pas part dels objectius d’aquesta recerca. No obstant això, no hem d’oblidar que “en una medida muy amplia la buena terminología es el producto, pero no la causa, de una actividad científica correcta” (Mounin, 1982), i el cas és que l’actual desgavell (polisèmia, imprecisió semàntica, incoherència per la procedència de diversos marcs teòrics...) no és degut tant a un mal ús de l’alumnat, sinó a un desgavell teòric previ que, entre altres conseqüències, comporta nomenclatures diverses, excessives i contradictòries (Macià, 2000). Fins al punt que de vegades un hom es pot demanar si és conscient de certs usos sinonímics, com veiem en l’Ent.2ESO-m-Jes:

Fragment núm. 13

37	ENT.: Si, per exemple, aviam... Mirem aquesta: la número 6, que també dius que és un substantiu: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> .
38	JESSI: Perquè ve de sol.
39	ENT.: I el sol és un substantiu.
40	JESSI: Sí.
41	ENT.: Sí? I per què és un substantiu?
42	JESSI: Perquè és un nom.
43	ENT.: Ja, és el mateix. [riu] Però això no em convenç. Has d'intentar convèncer-me. Ehm... <i>cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Una altra idea... que diguis: “és un substantiu perquè...”.
44	JESSI: Perquè és quan surt el sol... ja ho posa. xxx s’ho perden.
45	ENT.: Ja, val... Doncs, si et sembla, acabem aquí... Moltes gràcies. Tu tranquil·la, Jessi, perquè no és cap examen... [Fi de l’entrevista]

Crida l’atenció que, malgrat que els manuals amb què estudien els adolescents estan generalment farcits de terminologia, la que finalment aquests empren en les enquestes i en les entrevistes és més aviat escassa, i encara, sovint, apareix aplicada *sui generis*. I, no cal dir-ho, l’ús d’una terminologia inapropiada influeix negativament en la construcció del saber gramatical. Un ús terminològic mínimament en consonància amb les exigències docents i de currículum no es dona fins al batxillerat.

A part de la denominació de cadascuna de les classes de paraules i de les principals funcions sintàctiques (un terme com *complement predicatiu* no apareix fins al batxillerat i un terme com *nucli* fins a 3ESO (vg. fragments citats núm. 1 i 9), tot i que aquest darrer ja figura en els manuals des de 1ESO), la nomenclatura usada és pobra o no reflecteix (o no justifica) l’esforç docent i discent, com ocorre en tants terrenys relacionats amb la divulgació lingüística a l’aula. El terme *perífrasi*, posem per cas, no el tenim documentat pròpiament fins al batxillerat (abans es diu, per exemple, que “*sols*2 *dedicar* és un verb compost”), per bé que es coneix cursos abans. S’hi troba a faltar igualment no únicament la presència de termes bàsics per a l’estructuració en nivells de descripció com *morfologia* o *sintaxi*, sinó, i sobretot, l’ús de vocables elementals que en descriguin les unitats com *terminació*, que apareix molt poc, per no parlar de *morfema* o *lexema*, inexistents en el corpus. Entre altres preferències, observem l’ús que fan de *nom* per *substantiu* (només present en Entr. 1ESO-m-Mar i en Entr.1Batx-m-Di), *frase* per *oració* (amb alguna excepció, com la del t.40 de l’Ent-3ESO-m-San, vg. més amunt fragment núm. 9), *complement* per *objecte* (només utilitzat per l’entrevistadora), *paraula* per *mot* (aquest segon absent en el corpus), etc. Cal remarcar l’aparició de pseudotermes d’un ús molt vague, com *determinar*, *especificar*, *situació*, *descriure una acció*⁷⁶, etc. En qualsevol cas, cal dir que, davant la necessitat, la noia i el noi troben la manera d’expressar el que es proposen, ni que sigui d’una manera imprecisa, sobre la idea que es fan de les categories gramaticals.

⁷⁶ En l’Enq.1Batx-2, llegim que *sols*2 és verb “perquè descriu una acció.”, expressió que es reprèn en l’Entr.1Batx-m-Sar (t.21) i que deu significar ‘denota una acció’. En l’Entr.4ESO-a-Eva, llegim: “És un verb que explica una acció” (t.22).

Per tant, la insuficient apropiació que del saber gramatical fan molts alumnes no únicament es veu en la seva visió teòrica massa simplificada o en la manera d'activar amb força independència sabers declaratius i procedimentals, sinó també en la manera de parlar-ne. Tot això porta a pensar molt seriosament en la impossibilitat d'aplicar tal qual qualsevol teoria científica nova i, per tant, en la necessitat de trobar marcs teòrics més estables que puguin ser compresos i operatius en aquestes edats. Per a arribar a bastir una gramàtica pedagògica caldria fer encaixar, doncs, una teoria científica adequada i transposable amb el coneixement de com els estudiants construeixen el saber, és a dir, de com aprenen en cada etapa de la seva maduració psicològica. Reprenent la qüestió del metallenguatge i sense voler pretendre, ni de bon tros, de fer un treball específic sobre aquest terreny, d'una gran complexitat, llistarem uns pocs dels termes més usuals que, estrictament en el marc del nostre corpus (sobretot en les entrevistes), hem observat que comportaven problemes. Vegem-los:

. *Acompanyar*

En el corpus es troben respostes del tipus *sols6* “és nom perquè hi ha un article que l'acompanya” o *sols2* (verb) és adverb “perquè acompanya el verb *dedicar*”. Aquesta terminologia oculta quin tipus de relació s'aprecia entre els elements contigus: ¿és de mera juxtaposició, de coordinació o, en canvi, s'hi entreveu algun tipus de dependència sintàctica?⁷⁷

El (pseudo)terme *acompanyar* pot tenir variants com *anar amb* (“l'adjectiu va amb un nom”) o *anar abans* o *anar després de* (de vegades s'erra en el que significa exactament “abans” o “després” en la rastellera dels signes, com quan per a *sols7* es diu que “té un determinant darrere” (Enq.1ESO-17); però si es detecten pocs errors en aquest punt d'orientació espacial, és sobretot perquè no és habitual donar aquest tipus de precisió, de la mateixa manera que són ignorats termes com *anteposar* o *precedir* i *posposar*).

. *Substituir*

El concepte de *substitució* els alumnes l'entenen almenys de dues maneres diferents:

- . commutació en l'eix paradigmàtic d'una unitat per una altra d'equifuncional (sinònima o no) conservant-ne la mateixa plaça sintàctica. El terme *commutar* no apareix ni entre els batxillers, malgrat que és utilitzat en els seus llibres de text, fet que mereix ser tingut en consideració perquè és indicatiu de ser un vocable poc “transparent”.
- . transformació de pronominalització, és a dir, reemplaçament (seguint regles molt més complexes que les de la simple commutació, ja que hi intervé el tipus i subtipus de sintagma, però sobretot la funció) per una determinada mena de partícules àtones, que justament per ser febles fan variar en la majoria dels casos la posició de l'element substituït respecte del verb, al qual s'adjunten prosòdicament.

En aquesta segona accepció, i segons la manera com l'estudiant s'ha apropiat de certs conceptes, es dona de vegades la confusió entre *substitució* i *elisió*, fins al punt que

⁷⁷ De fet, termes com *complementar* apareixen tardanament i el típic terme *modificar* és evitat, cosa lògica atès que té un sentit ben diferent en la llengua usual. D'altra banda, alguns termes que l'alumnat coneix perfectament (com *infinitiu*) no els utilitza sinó excepcionalment (Entr.1ESO-m-Mar, t.14).

arriba a identificar pronom subjecte i verb pel fet que aquest conté les marques del subjecte, que, quan és sobreentès, sembla haver estat substituït pel verb, ja que és únicament reconstruïble pels seus morfemes (sobretot si no són de 3a pers.). Com diu Camps (2000, p.131), “Si el verb marca la persona i el nombre, de fet és el mateix verb que “substitueix” en el sentit de “permet no haver de posar” el nom”; d’on apareix, doncs, un tercer sentit de *substituir*. És així com algun dels enquestats i entrevistats ens diu que *sols* verbal és pronom, ja que “substitueix”⁷⁸.

.Referir-se

Tal com ha remarcat Camps (2000), expressions com “a qui es refereix” signifiquen sovint ‘de qui es parla’. Així, esmenta que intervencions d’alumnes com “és en tercera persona però referint-se a un altre” té el significat de ‘parlant de’ (o potser ‘parlant a’, ‘adreçant-se a’)⁷⁹. Un mateix alumne de 2Batx pot usar el terme amb valors diferents, com podem comprovar confrontant aquests dos fragments de l’Entr.2Batx-a-Xav:

Fragment núm. 14

14	XAVIER: Ehm... Perquè <i>els moments que vam viure feliços, tu i jo sols</i> ⁸ això concorda <i>vam viure tu i jo</i> , clar, <i>sols</i> fa referència al verb i fa referència a l’adjectiu, i a l’adjectiu..., al subjecte.
----	---

Fragment núm. 15

53	ENT.: Val. Passem a la número 9: <i>sé del cert... sé del cert que tu també els sols</i> ⁹ <i>tenir presents</i> .
54	XAVIER: Ehm... Com que davant va... <i>els</i> i és complement directe i quan es pronominalitza va davant del verb, doncs llavors he caigut que era verb i també perquè <i>tu sols</i> i si dius <i>ell és ell sol</i> . Canvia segons el subjecte i davant porta complement directe, un pronom de complement directe, he deduït que...
55	ENT.: Val. I el complement directe quin seria? Parla una mica més fort, estic mig sorda. [riuen] Complement directe quin és?
56	XAVIER: <i>Els</i> . Fa referència als moments que vam viure tan feliços.
57	ENT.: Aha! Una última cosa seria.... A veure, aquí: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols</i> ⁷ <i>tan penetrants</i> . Nom.
58	XAVIER: Jo crec pel context perquè és sol, fa, mi, les notes musicals, que són noms, i també perquè al davant porta un determinant.
59	ENT.: Un determinant. Una altra manera d’explicar-ho?

⁷⁸ La falta d’una idea clara i completa sobre l’estructura oracional fa que siguin mal interpretades les categories lèxiques buides. En Entr.2ESO-m-Jes, però, la confusió es dona entre element complementat i complementador:

1	ENT.: Tu ets la Jessi. Molt bé. Aviam... Ehm... Et volia preguntar... Aviam... Et volia preguntar sobre el 8... Em dius que és un pronom. ... <i>els moments que vam viure tan feliços, tu i jo sols</i> ⁸ ... i... explica’m per què has dit que és un pronom.
2	JESSI: No sé... Com que es refereix a <i>tu i jo</i> ...
3	ENT.: Es refereix a <i>tu i jo</i> ... I per què es refereix a <i>tu i jo</i> ?
4	JESSI: [riu] Perquè... No sé... (... ..)

⁷⁹ L’ambigüïtat de l’expressió comporta problemes i enfosqueix l’anàlisi. Teòricament, si un determinat mot és adjectiu perquè “es refereix” a un nom, i es creu que un nom “és una cosa”, en bona lògica aquest també podria ser un “adjectiu” perquè “es refereix a una cosa” (a l’objecte extralingüístic en si), usant *referir-se* amb dos dels sentits esmentats.

60	XAVIER.: Que pot tenir...
61	ENT.: Sempre pensant en la funció...
62	XAVIER: Que pot tenir segunda del plural.
63	ENT.: I pensant en tota la frase, quina funció faria?
64	XAVIER: Ehm... [.....] Seria complement de nom de notes... perquè és... Tot aquest parèntesi fa referència a les notes...

El fet que hi hagi tanta polisèmia en la terminologia en ús contribueix a enfosquir la divulgació dels fenòmens, però també la seva bona comprensió. Així, quan Xavier fa servir l'expressió terminològica *fer referència a* hi dona dos significats diferenciats, tots dos molt emprats en les entrevistes i en les enquestes, però absents en el discurs científic:

. t.14 i 64: 'complementa', 'modifica' (però així com en el t.14 la modificació és directa, en el t.64 es tracta més aviat d'una aposició explicativa).

. t.56: 'substitueix', 'té com a antecedent' (no pas com a *referent*).

En la justificació del següent fragment (núm. 16), tret de l'enquesta Enq.4ESO-3, l'expressió *referir-se a* deu voler dir segurament 'significa'. En aquest fragment és curiós de constatar com la justificació de la decisió categorial es pren per raons contextuais (si com se sol dir "l'adjectiu acompanya el nom", *sols*¹⁰ és adjectiu perquè precedeix *noia*), però, en canvi, la resposta remet a la commutació sinonímica per *només*, que s'ignora que és adverbi. Encara apareixen altres usos particulars, gairebé personals, com el del fragment núm. 17 (Entr.2ESO-a-Man):

Fragment núm. 16

*sols*¹⁰ una noia és adjectiu "perquè es refereix a *només*".

Fragment núm. 17

39	ENT.: Però el número 11 m'has dit que és adjectiu: <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ <i>podent estar un altre cop junts?</i> I el compares amb el número 3. Aquí [assenyala amb el dit <i>sols</i> ³] dius que és adverbi i aquí [assenyala amb el dit <i>sols</i> ¹¹], en canvi, dius que és adjectiu.
40	MANUEL: Perquè aquest [<i>sols</i> ¹¹]... vol dir... més referència cap a les persones. I l'altre [<i>sols</i> ³] més per l'acció.. del verb...
41	ENT.: ...de l'acció. I a qui fa referència?
42	MANUEL: A <i>nosaltres</i> perquè està en primera persona del plural.

Com s'ha vist, en el fragment núm. 17, apareix un ús conegut de *fer referència a* (t.41), però un altre de ben particular (t.40), que enclou una vaga idea de relació.

9.5 CONCLUSIONS

En les enquestes i, sobretot en les entrevistes, afloren sovint concepcions gramaticals que s'acorden amb la teoria que els alumnes reben. Tanmateix, davant la impossibilitat d'interioritzar algunes d'aquestes concepcions (per massa complexes, per no prou coherents, etc.), l'estudiantat també adapta per a un ús propi determinants continguts, cosa en part necessària per a la seva "supervivència", ja que lamentablement és "víctima" d'un desori teòric i, doncs, terminològic que l'impedeixen de caminar amb passa ferma i obliguen a ell i als docents a un dispendi d'hores que podrien esmerçar-se en tasques més profitoses lligades a habilitats lingüístiques pràctiques (sense negar, però, la importància d'una formació teòrica).

Certament, el tema és d'una gran complexitat i, de la mateixa manera que som lluny d'assolir un cos lingüístic teòric mínimament satisfactori i poc o molt unificat, som igualment lluny de la seva transposició didàctica a l'aula. Tanmateix, la història potser passarà factura a molts docents, universitaris i no universitaris, per no haver prestat prou interès a aquesta tasca de transposició, que a la pràctica ha anat quedant a mans de les editorials, massa interessades a oferir solucions ràpides i atractives però sovint insostenibles. Cal agrair, però, l'esforç de molts didactes d'haver detectat la magnitud de la problemàtica i haver intentat edificar unes bases per a afrontar-la.

Malgrat les dosis ingents d'energia dipositades per docents i discents des de diferents matèries, el fet cert és que els conceptes més bàsics de lingüística no són sovint satisfactòriament assolits, almenys de la manera i en el moment que els currículums exigeixen. Es tracta de conceptes bàsics sobre la separació entre constituents i funcions, sobre coordinació i dependència sintàctica (sovint es té una visió plana, no jerarquitzada, lineal, dels elements textuais), sobre els mateixos límits dels constituents (es veuen com si fossin un únic verb seqüències de verbs contigus però prou independents, per exemple), etc. A part d'això, cal afegir-hi les insuficiències detectades en l'aplicació dels procediments que haurien de permetre una reflexió metalingüística exigent.

D'acord amb el corpus, la nomenclatura és variada al batxillerat, però en els cursos anteriors es veu, en la major part de l'alumnat, reduïda als termes més bàsics per a la denominació de categories i funcions, i es limita a vocables sovint vagues, ambigus, polisèmics (de vegades, a causa de la interferència dels usos col·loquials, com és el cas de *referir-se a* o de *substituir*), etc., que, d'altra banda, responen sovint a visions teòriques de vegades prou distintes o contraposades. La terminologia que les noies i els nois fan servir, doncs, deixa força a desitjar, malgrat que els seus manuals en vagin curulls, com també van farcits de tota mena de classificacions i taxonomia (sovint concentrada en "innocents" quadres-resum) que, aparentment, es memoritzen i s'obliden tot seguit, sense haver deixat un pòsit efectiu.

QUARTA PART

CAP. 10: RECAPITULACIÓ, CONFIRMACIÓ O REFUTACIÓ DE LES TESIS I CONSIDERACIONS FINALS

CAP. 10: RECAPITULACIÓ, CONFIRMACIÓ O REFUTACIÓ DE LES TESIS I CONSIDERACIONS FINALS

10.1 RECAPITULACIÓ

Aquest treball de recerca s'ha dividit en quatre parts i deu capítols, en els quals hem pogut veure el que resumim a continuació.

En la primera part, hem plantejat (cap. 1) les característiques de la recerca, destinada a investigar les conceptualitzacions que sobre les classes de mots i conceptes afins elaboren els alumnes d'un institut de secundària (la mostra és de 141 noies i nois). Entre altres, el nostre objectiu ha estat afirmar o refutar les **dues tesis** que segueixen, la primera de tipus global i la segona de tipus evolutiu (cadascuna d'elles s'acompanya de dues preguntes, que recollirem més endavant):

. Els sabers gramaticals declaratius i els procedimentals no sempre guarden entre ells una relació prou coherent.

. Amb els anys l'estudiant millora qualitativament i quantitativament els seus arguments.

Cal advertir que el fet d'encarar aquest treball cap a l'estudi de les conceptualitzacions que es fan els aprenents sobre les categories gramaticals no implica res pel que fa a les nostres prioritats didàctiques, en el sentit que no creiem que els aspectes gramaticals tractats aquí passin, a l'aula, per davant d'aspectes més globals de comprensió i expressió textuals. Simplement, tractem d'una matèria en què, encertadament o no, s'insisteix en els currículums oficials des de 2n cicle de primària fins a la selectivitat i, malgrat tant d'esforç esmerçat, molts dels alumnes no semblen haver-la dominada en el grau que el professorat i el sistema educatiu considera satisfactori.

Per a poder confirmar o refutar les dues tesis plantejades i per a poder donar resposta a les preguntes que les acompanyen, hem acudit a dos instruments de recollida d'informació complementaris: d'una banda, una enquesta escrita, que ens ha permès una aproximació més aviat quantitativa (però també qualitativa, ja que calia justificar les respostes); i, de l'altra, una entrevista oral a 18 dels estudiants, tres per a cadascun dels nivells de secundària (de 1ESO a 2Batx), corresponent cadascun d'aquests tres aprenents a un perfil d'aprenentatge diferent (alt, mitjà, baix). Per contrast amb l'enquesta escrita, l'entrevista ha permès aprofundir certes respostes i veure-hi (o no) una argumentació més contextualitzada, més matisada, més afinada, etc. Val a dir que

algunes vegades l'entrevista ha posat de manifest que aquella resposta escrita no era resultat d'un raonament tan fonamentat com podia semblar de bell antuvi.

L'entrevista, duta a terme per una professora externa al centre, ens ha possibilitat un coneixement més qualitatiu i, per tant, explorar més en el procés que segueix l'aprenent fins al resultat (l'assignació categorial) i, per tant, en els procediments per a arribar-hi, que és, de fet, el que més ens interessa. A més, l'entrevista ha constituït, en si mateixa, un magnífic instrument d'aprenentatge, ja que l'entrevistadora ha propiciat moments de conflicte cognitiu que ha permès l'emergència de coneixement. Totes 18 entrevistes figuren transcrites i profusament comentades en el darrer Annex núm. 3.

Per a la prova escrita s'ha partit d'un text, no d'oracions descontextualitzades, i s'ha recorregut a les formes homònimes *sols* (estudiades amb un cert detall en el cap. 2), una de les més productives en català, ja que abasta quatre categories lèxiques bàsiques (nom, verb, adjectiu i adverb). L'homonímia ha permès que l'alumnat desautomatizés la seva assignació categorial (en determinats estudis (Fisher, 1996) es constata una major dificultat en les formes no monocategorials) i, doncs, li ha exigít una major necessitat de justificar les opcions preses⁸⁰. El text de la prova escrita s'ha fixat després d'experimentar-ne dues versions, cosa que ha permès eliminar-ne certs trencacolls. El resultat ha estat un text assequible, en principi, a la comprensió i a l'anàlisi gramatical de l'alumnat dels sis nivells de secundària, com demostra l'índex d'encerts des de 1ESO.

L'estudi de les formes homònimes (cap. 2) s'ha acompanyat d'un apunt sobre les dificultats inherents a la classificació en categories gramaticals en general, que fan inevitable que els alumnes s'hi entrebanquin. Aquestes dificultats de classificació les continuen tenint els lingüistes i, al llarg de la història, s'han manifestat en l'establiment d'un nombre variable de classes del discurs, les quals no són compartiments estancs i no ho seran per la mateixa naturalesa del llenguatge, basada en la gradació i amb la presència sempre de casos particulars. Per tant, allà on la ciència poc o molt falla no és d'estranyar que l'estudiant no respongui com els professors creiem que caldria que ho fes. I no cal dir que és preferible, doncs, que l'alumne argumenti bé més que no pas que emeti respostes que són correctes només pel fet d'haver estat prèviament emmagatzemades en la seva memòria.

En la segona part s'ofereix el resultat de buidar les enquestes categoria per categoria (cap. 3, 4, 5 i 6). L'aparent irregularitat dels resultats en el pas d'un curs a un altre s'ha suavitzat en prendre consciència del que hem anomenat *patró evolutiu de centre*, constituït per quatre trams (1ESO, 2ESO, 2n cicle d'ESO i batxillerat), justificats en el cap. 7. Aquest patró es manifesta sobretot quan tenim en compte el conjunt de les

⁸⁰ Certament, l'estudiant tendeix a una assignació monocategorial, més o menys fundada, de les paraules ("tal mot és tal categoria"). Desproveint-lo d'aquestes crosses o agafadors, ens va semblar que, amb les formes *sols*, l'aprenent quedava obligat a desplegar més o millor argumentació. A la pràctica, però, no ha estat sempre així, sobretot per tres raons: (a) *sols* nom era reconegut d'una manera automàtica (és dels primers coneixements gramaticals que aprenen els infants): fóra una mena de prototip de nom; (b) el recurs a la traducció ha permès a l'alumnat desbrossar el camí destruint tanta homonímia enutjosa; (c) el recurs a la commutació ha aplanat granment la identificació dels ítems adverbials, malgrat la varietat de contextos en què aquests apareixien.

enquestes⁸¹. Tanmateix, l'anàlisi de les entrevistes, sobretot les corresponents a alumnes de perfil alt, ens donen com a resultat una evolució molt més estable i ascendent, contràriament al que ocorre si el contrast s'estableix entre alumnes de perfil baix.

En els capítols suara esmentats es trobaran una bona colla de quadres i gràfics que recullen moltes dades que ara no podem consignar (apareixen resumides al final dels capítols i se n'ofereix una síntesi general en el capítol 7). Entre les dades essencials, hi ha el fet que, a partir del nombre de respostes no vàlides i del de respostes no encertades, es fa evident que la categoria adverbial és la més complexa, seguida de la verbal i de l'adjectival, essent la nominal la diguem-ne més fàcil per als alumnes. Si en el 2n cicle d'ESO l'assignació mitjana per al nom és del 100% d'encerts, la de verb és del 68,50%, la d'adjectiu del 87% i la dels adverbis del 73%, és a dir, d'un nivell semblant al verb. Però si ara observem el nombre de respostes NS/NC, ens adonem que aquest és molt alt: 24,50% en tot el 2n cicle per a l'adverbi (*sols1*), mentre que per al mateix cicle és del 0% per al nom, del 5% per al verb i del 2,85% per a l'adjectiu. És a dir, la classificació com a adverbi dels ítems corresponents és d'una dificultat superior a la de la resta de classes de mots (seguida en dificultat pel verb, precisant, però, que es tracta del verb *soler*: altrament, aquesta segona posició correspondria a l'adjectiu), com demostra un alt marge d'error, una major dispersió en l'assignació categorial dels ítems adverbials i, sobretot, un índex molt alt de respostes no vàlides⁸².

La categoria adverbial, doncs, és la més complexa tant en la seva delimitació teòrica per part dels científics (és, de fet, la més mal definida com a classe, autèntic calaix de sastre) com, en conseqüència, en la pràctica de l'anàlisi del text de la nostra enquesta, complexitat que també es detecta en les poques remissions que apareixen entre les respostes, ja que les noies i els nois no solen apreciar d'entrada en els tres ítems una semblança que els permeti d'utilitzar la còmoda fórmula "igual al núm. x", que tant fan servir, en canvi, entre els ítems nominals i adjectius.

La indefinició de la categoria adverbial justifica, certament, la seva dificultat. Per això costa més de comprendre que el verb n'ofereixi també tanta. La raó cal cercar-la probablement en les característiques lexicosintàctiques del *soler* en concret. La presència d'un segon verb consecutiu (*sols2 dedicar*, *sols9 tenir*) n'obstaculitza l'anàlisi com a tal i l'acosta a l'adverbi, sobretot si es té en compte el component semàntic modal

⁸¹La recollida de dades, tal com s'ha plantejat, ha permès donar compte de l'evolució durant la secundària (un dels objectius de la recerca, no pas l'únic), per bé que aquesta evolució no sigui, com dèiem, sempre observable curs a curs. Segurament amb una enquesta encara més complexa i amb una tria de grups encara més uniforme s'hauria pogut obtenir uns resultats encara més útils. I no cal dir que, certament, el millor hauria estat poder comparar uns mateixos alumnes al llarg dels seus sis anys de secundària. D'altra banda, no cal dir que s'haurien pogut plantejar molts altres estudis, fins i tot amb les mateixes dades, com és ara l'observació de resultats individuals (cosa que, en part, compensem amb les entrevistes).

⁸²I aquesta dificultat és percebuda pels estudiants, que ja s'encaren a aquesta classe lèxica almenys des de 6è d'educació primària. Així, Maria afirma el següent (Entr.1ESO-m-Mar):

1	ENT.: T'ha semblat fàcil o difícil? (...)
2	MARIA: És que els adverbis em sembla que encara no els hem estudiat...
3	ENT.: Ah, i aquí t'hi has fet una mica d'embolic...
4	MARIA: Sí

de *soler*. La dificultat dels ítems verbals també es veu en l'alt percentatge de respostes NS/NC.

D'altra banda, no solament és útil l'anàlisi dels encerts, sinó també la de certs errors, com l'assignació adés esmentada a la classe adverbial dels verbs (*sols2i9*) o de l'adjectiu *sols4*. Si en el segon cas hi podem suposar “sobreanàlisi” (és a dir, l'alumne hi dóna efectivament un significat adverbial), en el primer podem veure-hi una prova de la captació del matís modal de *soler*. Inversament, l'alt índex d'encerts que, sorprenentment, es detecta en la classe adverbial a partir de 4ESO no es correspon a una concepte ric, sinó a una aplicació mecànica del “truc” de la commutació⁸³.

En la tercera part s'ofereixen en el capítol 8 les conclusions que s'extreuen de les entrevistes pel que fa als procediments que s'hi utilitzen, alhora que es relacionen aquestes conclusions amb les extreïdes de les enquestes (cap. 7 i epígrafs finals dels cap.3-6). S'hi dóna una visió general dels procediments emprats, com també l'ús que se'n fa categoria per categoria.

Entre els pocs procediments utilitzats en els primers cursos, destaquen la pregunta “com esta(n)?” per a “obtenir” l'adjectiu, l'evocació del paradigma per a saber si es té un verb o, per al nom, el recurs implícit a fórmules del tipus Article + x → Article + Nom, les quals, juntament amb proves com la de la commutació entre adverbis, no s'activen fins a 2n cicle, en què esdevenen una mena de “trucs” molt productius. D'aquests mecanismes, se'n fa una utilització sovint poc conscient i limitada a certs casos: el mètode de la commutació, per exemple, que podria tenir lloc amb qualsevol categoria, a la pràctica s'aplica entre adverbis (i, encara, habitualment, entre adverbis sinònims). No és fins als nivells alts, sobretot el batxillerat, quan es desplega una certa riquesa de procediments, que àdhuc es combinen entre ells, millora que cal associar amb una major seguretat argumentativa i, és clar, amb una major consciència de la complexitat gramatical.

D'altra banda, en els primers nivells s'observa una lògica dificultat per a separar llengua i realitat, per a operar amb els significats mateixos (no sempre l'alumnat és capaç de determinar quin element participa en un determinat efecte significatiu) i, encara més, per a operar amb formes. L'argument de la “intuïció” és molt habitual i esdevé una mena de decisió apriorística sobre la classe de mot, només després de la qual sembla que l'alumne recorri a proves realment avaladores. De fet, darrere el concepte “intuïció” cal suposar-hi el pòsit de moltes hores de pràctica d'anàlisi i d'inducció de regles (de vegades regles mai no explicitades a l'aula).

Per bé que resulti difícil manipular significats per a l'anàlisi gramatical, l'alumne/a tendeix, tanmateix, cap a les “proves” semàntiques, segurament perquè són més

⁸³ I el procediment pot ser tan mecànic que hom pot errar en el resultat. És el cas de Núria, que creu que *només* és adjectiu (Entr.4ESO-b-Núr):

36	ENT.: [...] El número 10 dius que és un adjectiu: <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria. Un adjectiu.
37	NÚRIA: xxx Només ella...
38	ENT.: <i>Només</i> per a tu era un adjectiu? [segueix canvi de seqüència]

pròximes a la visió que de la llengua té l'adolescent, lògicament interessat d'entrada per aquesta com a vehicle de significats. Aquest decantament és potenciat, d'altra banda, per l'enquistament d'un saber gramatical tradicional basat precisament en nocions (en el cas de tres de les categories treballades: nom, verb i adjectiu), que ben difícilment enclouen la complexitat dels conceptes gramaticals i que, a la pràctica, esdevenen un obstacle definitiu per a captar-los.

Quan s'observen els procediments que es fan servir per a la identificació de cadascuna de les classes de mots, es detecta que els primers arguments utilitzats són –excepte per a l'adverbi– els nocionals (amb les concrecions pertinents segons la classe lèxica), per bé que, amb els anys, van apareixent arguments més complexos de tipus morfosintàctic, que pressuposen una major capacitat d'operar amb formes lingüístiques i no únicament amb significats.

En el capítol 9 es consignen certes concepcions gramaticals explícites o implícites que apareixen en els entrevistats. Entre les concepcions gramaticals explícites o implícites en el corpus, destaca el fet que alguns enquestats o entrevistats veuen en l'oració dos nuclis, mentre que d'altres hi veuen un únic nucli (el del predicat). S'hi aprecia igualment una visió no sempre clara pel que fa a la divisió entre categories lèxiques i funcions sintàctiques⁸⁴, com també dificultats, sobretot en els primers cursos d'ESO, a detectar les relacions de dependència i, encara, una tendència a limitar la recerca de relacions sintàctiques als elements contigus, com potser reflecteix l'ús tan freqüent de *acompanyar* (“l'adjectiu acompanya el nom” o “l'adverbi acompanya el verb”), que, sobretot a l'ESO, no acostuma a al·ludir a la construcció de constituents de rang superior. Molts usos terminològics no solament posen en relleu certes confusions (Macià, 2000), sinó que alhora en són partícips, com és el cas de *substituir* (emprat amb el doble sentit de ‘reemplaçar pronominalment’ i ‘commutar en l'eix paradigmàtic’) o de l'omnipresent i confusionària locució *fer referència a* (amb profusió de sentits: ‘tenir com a referent extralingüístic’, ‘tractar de’, ‘complementar’, ‘significar’, etc.).

10.2 CONFIRMACIÓ O REFUTACIÓ DE LA PRIMERA TESI. RESPOSTA DE LES PREGUNTES CORRESPONENTS

Comencem per recordar la primera tesi i les dues preguntes que s'hi relacionen:

***Els sabers gramaticals declaratius i els procedimentals
no sempre guarden entre ells una relació prou coherent.***

(1a)

¿Disposen els estudiants d'un bagatge de sabers declaratius o procedimentals prou adequat?

⁸⁴ Alguns confonen subjecte i nom. Parlant del nom, diuen: “és el protagonista de la frase” (Enq.1ESO-6) o “és allò de què volem dir alguna cosa” (Enq.1Batx-10) –remarquem-hi de passada la concepció nocional de la funció subjecte

(1b)

¿Es produeix una certa automatització en l'assignació categorial?

Podríem dir que tota la tercera part d'aquesta recerca ha anat confirmant que els sabers gramaticals declaratius i els procedimentals no sempre guarden entre ells una relació prou coherent, cosa que ja havien afirmat altres didactes a partir d'altres corpus i estudiant altres conceptes gramaticals. Així, la nostra situació correspon força a la descrita per Notario (2001, p.191), per a estudiants de 4ESO, amb relació a la funció subjecte:

Puesto que la definición aprendida memorísticamente no les [als estudiants de 4ESO] resulta útil para identificar el sujeto de una oración, necesitan fabricar mecanismos (a modo de pequeñas fórmulas matemáticas) que les ofrezcan las pistas necesarias para realizar con éxito su tarea. No están acostumbrados a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse; tampoco están acostumbrados a reflexionar sobre el porqué de sus identificaciones, actúan, simplemente. Todo parece apuntar que su concepción de la gramática y, en concreto, la del análisis sintáctico se acerca más a la de una fórmula matemática⁸⁵, que a la de un ejercicio de reflexión, de manipulación y de diálogo con la lengua.

Per a corroborar-ho reprendrem algunes de les dades recollides i remarcarem que, a diferència de la segona tesi i de les preguntes corresponents, que se centren en el vessant evolutiu, aquí comparem sobretot sabers de qualsevol nivell acadèmic. Començarem passant revista a cadascuna de les quatre classes lèxiques.

Pel que fa al nom, crida l'atenció, per exemple, el contrast entre l'alt índex d'encerts des de 1ESO i la qualitat de l'argumentació esgrimida. Malgrat que aquesta classe de mots tan "fàcil" presenta ja a 1ESO un alt percentatge d'encerts (77%), l'argumentació que sosté un resultat tan "brillant" no sempre és la desitjable, perquè recorre a les esmunyedisses nocions; però és que resulta que a 2Batx encara 2/3 parts de l'alumnat diu basar-se en aquestes nocions tan poc operatives: els noms designen "objectes", "coses concretes" (és a dir, palpables), "coses que existeixen"... I tot això malgrat que un dels ítems (*sols7*) remet a la nota musical (en plural), que no és precisament quelcom tangible que encaixi amb la definició tan tradicional com vigent a secundària (que és generalment la següent: "el nom designa una persona, animal o cosa", però que sovint es transmuta en aquesta altra: "el nom és una persona..."). No fa estrany, doncs, que per a *sols7* una entrevistada eixampli *ad hoc* la definició tradicional incloent-hi les "sensacions" (Entr.1ESO-m-Mar, t.24), cosa que posa clarament en relleu una distància entre aquell saber conceptual que es declara i el procediment real, que porta, però, a una tria categorial generalment correcta. El procediment pot ser de vegades tan implícit com inconscient (Entr.4ESO-b-Max):

⁸⁵ Amb el benentès que l'estudiant apliqui les fórmules matemàtiques d'una manera mecànica, ço és, sense entendre'n el sentit.

1	ENT.: Doncs bé, si et sembla, com hi ha alguns que no has posat, doncs... treballem una mica amb les definicions i descripcions que sí has donat, no? Aleshores, comencem, per exemple, pel número 6, que diu: <i>no ens vam voler perdre cap dels sols6 de capvespre</i> . Has posat que era un nom. Què et feia pensar que era... que era un nom?
2	MAX: Que es referia al sol de..., pues al sol.
3	ENT.: Que es referia al sol, però, clar, és el que posa aquí: els sols. = <i>els sols de capvespre</i> = Ehm... Alguna altra manera d'explicar-me això... de per què és un nom.
4	MAX: No sé... perquè (... ...) perquè sí, perquè el sol és un nom, no sé, perquè...

Si intervencions com la d'aquest xicot de 4ESO fossin generalitzables caldria respondre tot seguit ben negativament la pregunta 1a. Nogensmenys, malgrat que la realitat és força més matisada i per bé que la major part de l'alumnat disposa de força coneixements (més de declaratius que de procedimentals), no sembla, però, que aquests siguin, en general, els adequats i que, per tant, hagi de canviar el signe de la resposta anterior.

Així, reprenent el que dèiem suara sobre el nom, observem que les definicions que es donen d'aquesta classe lèxica a l'ESO són de tipus nocional i aplicades a conveniència. Però, com que aquestes no esdevenen eines útils per a la identificació en molts dels casos, l'estudiant més aviat recorre al que G. Notario anomena fórmules, com és ara la possibilitat d'anteposar un article al mot candidat a nom. Sembla que aquests "trucs" perduren al llarg de l'escolarització encara que es complexifiqui –si és que ho fa– la idea que té l'alumnat sobre la categoria nominal. És a dir, al marge de com s'enriqueixi el concepte de nom (si és que s'enriqueix, ja que sovint es petrifica en una idea més aviat bàsica), la fórmula per a identificar-lo es limita a un intent d'aplicar les nocions tradicionals i, fallant aquest, es redueix al "truc" distribucionalista esmentat, aplicat sovint tan mecànicament que hom no es planteja de presentar-lo en termes més generals ("és nom si s'hi pot anteposar un article", posem per cas), com exigiria *sols7*⁸⁶. Aquest procediment, però, consisteix sovint a aïllar del text el mot candidat a nom, més que no pas a observar les relacions que manté amb els elements que efectivament hi figuren.

Pel que fa al verb *soler* del nostre text de partença, la distància entre els dos sabers és més gran perquè, tal com hem anat veient, la majoria d'enquestats i entrevistats consideren que *soler* "expressa una acció", malgrat que el semantisme d'aquest verb no hi té res a veure. Hem de creure que la possibilitat de ser conjugat és el procediment que fa realment triar als alumnes la categoria verbal, malgrat que sovint no exterioritzin tal procediment.

⁸⁶ Ocorre sovint que l'estudiant "intueix" que un mot donat pertany a una determinada categoria i el que fa en conseqüència és cercar, *a posteriori*, l'estructura que ha de justificar la decisió. Així són nombrosos els alumnes que justifiquen *sols7* com a nom afirmant que tal ítem "porta l'article davant", sense adonar-se que en el text apareix un determinant demostratiu (3 alumnes a 3ESO, per exemple).

Pel que fa a l'adjectiu, ens trobem novament davant una contradicció fefaent perquè, per bé que és obvi que *sols* no expressa cap qualitat del nom, la majoria dels estudiants confessen identificar-lo a partir d'aquest tret. Segurament el procediment real és la pregunta “com?”, amb el reforç del verb *estar* en cas que l'adjectiu faci de CN (“Com estan els nois? –*Sols4*”).

En el cas de l'adverbi, la contradicció es troba en el fet que es consideren adverbis ítems que no modifiquen les classes de mots que figuren en la seva definició tradicional, de caire sintàctic (és a dir, noms, adjectius i altres adverbis), ja que modifiquen un SP (*sols3*) o un SN (*sols10*). L'exclusió de *sols3* i *sols10* de la definició apresada hauria d'implicar, en bona lògica, un alt índex de respostes NS/NC o errònies, però si aquestes no es donen en la mesura esperada deu ser perquè, a partir de 2n cicle, es va imposant el “truc” de la commutació per *solament* o similar (amb la falsa idea afegida que aquesta terminació correspon sempre a adverbis, vg. cap. 6). La qüestió és saber si, en aplicar aquest mètode, el discent entén exactament què està fent, o bé si, més probablement, hem de creure que la commutació forma part d'un saber procedimental deslligat del seu saber declaratiu (el qual implicaria tenir una idea de l'oració com a xarxa de relacions sintagmàtiques i paradigmàtiques, conceptualització que assoleix només una part dels batxillers).

De resultes del que acabem de dir, podríem afirmar que l'estudiant mitjà -sobretot a l'ESO- construeix una idea poc o molt descontextualitzada de les categories (menys descontextualitzada en l'adjectiu o l'adverbi) que li estalvia de desplegar la complexitat d'una bona argumentació. Es tractaria d'una estandardització còmoda de la identificació, desenvolupada al llarg de l'ESO, que rutil·laria en un percentatge molt alt de les “preguntes d'examen”. Les nocions tradicionals s'ampliarien amb consideracions morfològiques (com la conjugació en el cas dels verbs) i algunes de funcionals, però sobretot a aquesta idea s'hi adheririen “truquets” exclusius per a la identificació que no enriquirien les conceptualitzacions (i potser les empobririen i tot).

Entre aquests “truquets” tenim la utilització de determinades estructures (com $x + V \rightarrow Adv + V$), seguint les quals l'alumnat tendiria a reconèixer erròniament un adverbi en seqüències com *sols2 dedicar* o *sols9 tenir* i, en el cas de *els sols9 tenir*, també hi poden arribar a veure un nom i un verb (a partir de fórmules com “Article” + $x \rightarrow Article + N$, i $(x) Subj + (y) Pred \rightarrow N + V$). Aquesta manera rutinitzada de fer no únicament estaria causada per una tendència cap a una memorització suplantadora de la reflexió (i, doncs, cap un saber transmissiu substituït d'un saber creatiu), sinó que, lamentablement, també correspondria a una acceptació submissa d'unes classificacions, considerades potser inabastables perquè en gramàtiques i manuals es presenten sovint sense justificar gaire, com un saber que ve donat, per molt que hi subjegui un raonament que, bo o no tan bo, el món acadèmic i educatiu no acaba de posar prou clarament en relleu.

Direm, doncs, que la relació entre el saber declaratiu i el procedimental dels alumnes no és efectivament prou consistent, de manera que llur bagatge a la pràctica és insuficient, limitat sovint a identificar a partir de “trucs”, estructures fixades, etc., malgrat que haurien de disposar teòricament d'un nivell de coneixements suficient per a definir cadascuna de les quatre classes lèxiques i, en conseqüència, identificar-les fent ús de diversos procediments adequats i no pas per mitjà sovint de mecanismes automatitzats i universalitzats a totes les ocurrències d'una classe de mot, sovint un de fix per a cadascuna. Segons les dades de la majoria de l'alumnat observat, estem en condicions

de confirmar la primera tesi i, pel que fa a les preguntes adscrites, com també de respondre negativament a la primera (1a) i positivament a la segona (1b). El fet que la major part de l'alumnat no acabi apropiant-se de debò d'aquells conceptes i procediments que se li proposen segons el seu nivell de maduració psicològica (que sovint queden reduïts a un saber declaratiu memorístic i un altre de procedimental automatitzat) és preocupant perquè implica no haver adquirit generalment les eines que l'haurien d'ajudar en les tasques d'avaluació i de revisió textuals.

Podem pensar que gran part dels alumnes han estat en contacte amb un cabal important de coneixements gramaticals, sigui quin sigui el nivell que cursin (i no volem dir que aquests siguin sempre excessius ni que la immensa majoria dels estudiants siguin incapaçs d'assimilar-los), però a l'hora de reconèixer categories les noies i els nois es limiten a una petita part d'aquests i, sovint, els procediments de què se serveixen realment per a decidir una categoria no tenen prou relació amb aquells coneixements, sinó que són estratègies *ad hoc*. Així, per exemple, s'aposta per una concepció bimembre de l'oració, però a la pràctica es busquen totes les funcions, inclosa la de subjecte, a partir del verb, des del qual s'observen les concordances, al qual s'adrecen les preguntes, etc., de manera que en realitat es té una idea uninuclear de l'oració. Igualment, els discents reben una formació que els fa veure l'existència de sintagmes, com el nominal, amb el seu nucli, la concordança interna, etc., però a l'hora de la "veritat" es limiten a buscar els noms i els adjectius amb independència d'aquests coneixements, per altres vies més "pràctiques". I malgrat que aquestes puguin menar a errors, rarament les canvien, sinó que continuen amb conceptes simples i amb uns mecanismes de reconeixement poc eficaços i també molt simples. Però una idea tan simplificada del que és el sistema de la llengua i uns procediments tan mecànics difícilment poden servir per a analitzar i per a fer que aquesta anàlisi sigui útil per a l'autoregulació necessària a les activitats de recepció i, sobretot, producció textuals.

Per tant, i per acabar aquest apartat, ens és evident que les definicions que tenen apreses els alumnes sobre les classes gramaticals, d'una banda, i els procediments que després activen per a identificar-les, de l'altra, no acaben de correspondre's, de tal manera que podem afirmar que aquests funcionen massa sovint amb independència d'aquelles, amb la qual cosa confirmem plenament la primera tesi⁸⁷.

⁸⁷ Tal com molt bé diu Notario amb relació al subjecte, aquí passa també que "el análisis de los diferentes datos parece indicar que los alumnos y las alumnas poseen dos paradigmas de sujeto diferenciados: uno se activaría ante los ejercicios en los que se les demanda un saber de tipo declarativo; el otro se activaría cuando los alumnos y las alumnas se enfrentan a tareas en las que deben demostrar un tipo de saber procedimental. Los datos parecen indicar que ambos paradigmas no poseen puntos en común y funcionan como compartimientos estancos." (Notario, 2001, p. 188). En el nostre cas podem dir que els alumnes posseeixen una doble concepció de les classes lèxiques, l'una lligada a un saber declaratiu (definició, caracterització...) i un altra a un saber procedimental. Així el concepte reflectit a partir de la definició de l'enquesta pot ser semàntic, però el procediment d'identificació que veiem reflectit en l'entrevista –o, de vegades, ja en l'enquesta mateix– pot basar-se en manipulacions sintàctiques, deixant a banda que tant l'un com l'altre poden resultar inadequats o insuficients, o que es pot tenir l'un sense l'altre (així, podem pensar que molts alumnes no tenen una idea clara del que és l'adverbi *sols*, més enllà del fet que saben que ho és si commuta per *solament* o que els acabats en *-ment* són "indiscutiblement" adverbis de manera).

10.3 CONFIRMACIÓ O REFUTACIÓ DE LA SEGONA TESI. RESPOSTA DE LES PREGUNTES CORRESPONENTS

Comencem per recordar la segona tesi i les dues preguntes que s'hi relacionen:

Amb els anys l'estudiant millora qualitativament i quantitativament els seus arguments pel que fa a la identificació de les categories gramaticals i a la reflexió metalingüística en general.

(2a)

A mesura que avança l'escolarització, ¿l'argumentació semàntica va cedint terreny a l'argumentació morfosintàctica?

(2b)

Amb l'escolarització, l'argumentació morfosintàctica ¿es manifesta per mitjà d'un nombre creixent i progressivament variat d'arguments?

A partir del que hem anat veient en les parts precedents d'aquest treball, estem en condicions de corroborar la segona tesi, no sense els corresponents matisos, i de respondre afirmativament les dues preguntes que s'hi adscriuen. Ens basem, entre altres, en les constatacions següents:

1) Amb els anys, les enquestes mostren que l'argumentació semàntica disminueix a l'hora de classificar els ítems categorialment (si bé cal advertir que, fins al batxillerat, aquesta argumentació es manté encara en unes cotes prou altes, cosa que posa en relleu la gran influència exercida pels coneixements nocius apresos en primer lloc). Per a ser exactes, el percentatge de l'argumentació semàntica baixa al llarg dels quatre trams d'escolarització (vg. cap. 7) en el cas dels noms i dels verbs, es manté força en el cas de l'adjectiu i puja una mica en el cas de l'adverbi. Aquest darrer cas, però, és força diferent, ja que és conseqüència de la voluntat de precisió, més enllà de la definició sintàctica tradicional de l'adverbi, que manifesta l'alumnat, que malda per distingir diferents matisos semàntics en aquesta part del discurs, tot i que aquests matisos acabin resultant igualment difícils de manejar (de fet, els alumnes vacil·len a l'hora d'atribuir a *sols* adverbi un valor semàntic: és quantitatiu o modal?).

2) Amb els resultats de les enquestes per als ítems de les quatre categories estudiades (nom, verb, adjectiu i adverbi), veiem que, amb el pas dels anys i tenint en compte ara

només els extrems de l'arc educatiu (1ESO i 2Batx), s'aprecia una progressió en el nombre d'arguments utilitzats, paral·lela a la disminució de la resposta NS/NC. Vegem-ho gràficament (ítems analitzats: *sols6*, *sols2*, *sols5* i *sols1*):

Quadre núm. 1

	Assignació categorial correcta	Assignació categorial incorrecta	NS/NC	nombre d'arguments morfosintàctics
NOM				
1ESO	77,30%	18,20%	4,50%	1
2Batx	100%	0%	0%	3
VERB				
1ESO	68%	23%	9%	2
2Batx	91,30%	8,70%	0%	4
ADJECTIU				
1ESO	45,45%	50%	4,55%	1
2Batx	83%	17%	0%	3
ADVERBI				
1ESO	18,18	54,55%	27,27%	1
2Batx	100%	0%	0%	5

Com es veu, en tots els casos les xifres d'encerts i de nombre d'arguments morfosintàctics per a 2Batx són superiors a les de 1ESO⁸⁸, de manera que és innegable –no caldria sinó!– que hi ha una evolució. Pel que fa a l'assignació categorial, es constata que les categories primàries (nom i verb) són, a 1ESO, més fàcilment detectables que les secundàries (adjectiu i adverb), però ateses les característiques particulars del verb *soler* els resultats d'aquest no arriben al màxim a 2Batx i, a més, comporten un 4,5% de respostes NS/NC. En canvi, l'aplicació del mecanisme de la commutació fa que la identificació de l'adverbi assoleixi el 100% d'encerts i el 0% de respostes NS/NC en finalitzar la secundària. L'estructura en què *sols5* (adjectiu) està inserit potser explicaria que a 2Batx els encerts siguin encara del 91%, igual que en el cas del verb, però en la categoria adjectiva partim d'un 45% a 1ESO, cosa que ens fa pensar que és, de les quatre classes lèxiques, la segona més difícil de detectar, després de l'adverbi, però que no gaudeix de cap “truc” tan “decisiu” per al seu reconeixement. Pel que fa al nombre d'arguments morfosintàctics (última columna del quadre)⁸⁹, al batxillerat es nota una diferència de 4 punts respecte de la de 1ESO en el cas de l'adverbi, indicador evident de la major capacitat argumentativa adquirida i de la necessitat de desplegar-la en tractar aquesta classe lèxica tan complexa.

3) Si ara comparem el 1r cicle d'ESO (mitjana de 1ESO i 2ESO) i el batxillerat (mitjana de 1Batx i 2Batx), l'argumentació morfosintàctica augmenta a l'hora de fonamentar l'assignació de les categories nom, verb i adjectiu, però baixa en el cas de l'adverbi per

⁸⁸ I fóra més clara encara si comparéssim 1ESO i 1Batx, que paradoxalment acostuma a donar uns resultats millors que 2Batx.

⁸⁹ En aquesta columna no hi hem comptat els arguments semàntics, ja que es donen en tots dos cursos extrems, excepte en el cas de l'adverbi, que només es donen a 2Batx, cosa que faria augmentar encara més la diferència entre aquests nivells d'escolarització quant a aquesta classe de mots.

les raons esmentades més amunt, que fan que calgui valorar la davallada també positivament.

Quadre núm. 2: Ús d'arguments morfosintàctics

	1r cicle	BATX	DIFERÈNCIA
N (<i>sols6</i>)	3%	23%	20 punts
V (<i>sols2</i>)	54%	89%	35 punts
Adj (<i>sols4</i>)	38%	55%	17 punts
Adv (<i>sols1</i>)	100%	92%	-8 punts

L'augment, doncs, s'ha de matisar per les xifres relativament moderades d'ascens (si pensem que els dos nivells d'escolarització comparats disten 2 cursos), cosa que duu a afirmar de nou el fort arrelament en tota la secundària dels arguments semàntics⁹⁰. En el cas del nom, es produeix una disminució dels criteris semàntics i un augment lent dels criteris morfosintàctics. Sobretot en els primers anys l'alumnat s'aferra a la idea que el nom ha de correspondre a una entitat externa sensorialment tangible⁹¹, com hem dit. Malgrat que aquest concepte no s'acostuma a abandonar, amb el temps s'enriqueix aquesta idea amb aproximacions més formals (integració dins un SN, concordança en l'interior d'aquest, funció sintàctica, etc.), però aquests plantejaments no es generalitzen fins a la segona meitat de la secundària.

Quant als verbs, la distància entre els dos tipus d'arguments es fa evident a partir del 2n cicle a favor dels morfosintàctics. Pel que fa a l'adjectiu, els arguments semàntics no disminueixen d'una manera notòria al llarg de la secundària, però els morfosintàctics tendeixen a augmentar si comparem els extrems, però fan oscil·lacions si mirem l'evolució entre aquests extrems. Val a dir, no obstant això, que definicions com "l'adjectiu expressa una qualitat del nom" contenen, de fet, un vessant sintàctic de relació amb el nom (i, doncs, les definicions que imperen en els primers cursos no són tan "semàntiques"). Finalment, la informació concernent l'adverbi ens fa veure que, per la mateixa naturalesa de la definició tradicional, de tipus distribucionalista, el pes recau sobre els criteris morfosintàctics i els arguments semàntics no despenen fins a partir de 4ESO.

⁹⁰ Però ja hem dit que augmenten en el cas de l'adverbi, en què l'augment de l'argumentació semàntica es deu al fet que la definició tradicional en ús per a la categoria adverbial és, de fet, una definició distribucional i, doncs, el que és un avenç és detectar-hi matisos semàntics (de quantitat, manera, etc.), especialment difícils de determinar, per cert, en el cas de *sols* adverbial.

D'altra banda, val a dir que els percentatges d'argumentació semàntica no són exactament la diferència fins a 100 de les xifres donades perquè cal considerar-hi un lleu percentatge de NS/NC, és a dir, de persones que encerten la categoria però que no sostenen en cap raó –o en cap raó vàlida– la seva decisió.

⁹¹ Si bé l'argumentació semàntica té molta influència al llarg de l'escolarització a l'hora de determinar la categoria nominal, l'argument no semàntic de "és nom allò que s'acompanya de determinant (o article)" apareix a 3ESO, amb un 71% del conjunt de les respostes morfosintàctiques (corresponents a 5 estudiants). Encara que aquesta resposta esdevé, de fet, una altra mena de "truc" fàcil, les entrevistes posen, tanmateix, en relleu una major consciència sobre el SN a partir de 2n cicle (si bé la rellevància de la concordança com a factor cohesionador no es manifesta obertament fins al batxillerat).

És evident que la presència percentual dels arguments morfosintàctics augmenta per bé que el nombre absolut d'arguments emprats no sigui especialment alt, tal com ja vàiem quan comparàvem els nivells extrems (quadre núm. 1). Vegem-ho:

Quadre núm. 3

Evolució en el nombre d'arguments morfosintàctics

	TOTAL D'ARG.	1R CICLE	BATX	DIFERÈNCIA ENTRE BATX. I 1R CICLE
N (<i>sols6</i>)	3	1	3	2
V (<i>sols2</i>)	5	2	5	2
Adj (<i>sols4</i>)	3	1	3	2
Adv (<i>sols1</i>)	6	3	6	3

La distància pel que fa al nombre d'arguments morfosintàctics fóra encara més notòria si tinguéssim en compte, d'una banda, la poca presència percentual d'alguns d'aquests arguments a 1r cicle⁹² i, de l'altra, la presència d'argumentació d'una certa riquesa a 2Batx (argumentació que pot ser mixta, doble i triple, com hem vist), amb la qual cosa trauríem una mica d'importància als resultats de 1r cicle i en donaríem més als de batxillerat. La complexificació dels arguments queda palesa en la utilització per part d'uns mateixos estudiants de diversos arguments alhora, cosa que ha resultat ser especialment pertinent en totes les categories, especialment en la verbal, seguida de l'adjectival. Aquest tipus d'argumentació ja té una presència important a partir de 2n cicle d'ESO i, particularment, al batxillerat⁹³.

4) A mesura, doncs, que avança l'escolarització les definicions extralingüístiques (i, doncs, amb referents externs) deixen pas a les intralingüístiques, com més va més formals. Per tant, la maduració de l'alumnat té un correlat clar en la capacitat de tractar separatament el contingut i la forma, en la capacitat de tenir en compte les característiques formals (sintàctiques i morfològiques, sense que aquestes darreres, per cert, facin gaire acte de presència, llevat de quan es tracta del verb).

De tot el que acabem de dir, doncs, se'n desprèn una confirmació també de la segona tesi, amb els matisos assenyalats. Pel que fa a la primera pregunta (2a), cal dir que l'argumentació morfosintàctica guanya terreny, per bé que l'argumentació semàntica retrocedeix amb lentitud, potser perquè l'alumnat no té consciència de la debilitat

⁹² Així, per exemple, l'únic argument morfosintàctic en què recolza la "substantivitat" de *sols6* ("acompanyat per un determinant") és utilitzat per 1 únic alumne en tot el cicle, mentre que el mateix argument és utilitzat per 8 alumnes a batxillerat, on trobem 12 alumnes que recorren a arguments més elaborats basats en la funció sintàctica i 6 alumnes més es basen en la concordança que, per estrany que sembli, podem dir que és un prova que no es manifesta per a aquest ítem fins al batxillerat.

⁹³ En aquest sentit volem confirmar, amb Brossart i Lambelin (1985), la idea que els alumnes que obtenen un major nombre d'encerts en la tasca de classificació d'unitats oracionals són aquells que utilitzen diferents criteris (semàntics, morfosintàctics, etc.) i els combinen, construint d'aquesta manera la "comprensió global de la noció".

d'aquest darrer tipus d'argumentació i de la necessitat de substituir-lo. La segona pregunta (2b) cal respondre-la també positivament, ja que ha quedat ben palès que el nombre d'arguments augmenta, com també la possibilitat de combinar-los a l'hora d'argumentar.

10.4 CONSIDERACIONS FINALS

. Es pot constatar que, encara ara, les categories gramaticals encara són presentades com a classes discretes i homogènies. Si es difongués la idea, més ajustada però menys “harmònica”, que la realitat de la llengua és més aviat gradual i heterogènia (Cuenca & Hilferty), com propugna la lingüística cognitiva, potser facilitaríem l'argumentació morfosintàctica i la captació espontània de matisos semàntics, ara emmascarats per la prescripció d'incloure-ho tot dins unes categories discretes i concretes (com a exemple anecdòtic de com s'arriben a forçar els fets recordarem el cas de Manuel (Entr.2ESO-a-Man), que sabent que *sols8* és adjectiu dins la seqüència *tu i jo sols8*, en dedueix que *tu* i *jo* han de ser noms perquè la seva definició no preveu que els adjectius puguin complementar pronoms)⁹⁴. L'ensenyament de la llengua, aleshores, se situaria en un terreny no únicament més pròxim a la competència lingüística de l'alumnat, sinó també a les habilitats comunicatives.

. Especialment en el 1r cicle d'ESO (i en el cicle superior de primària) ens fa l'efecte que molts dels continguts declaratius hi són introduïts prematurament, de manera que deixen una petja inadequada en la ment de l'estudiant, que els rep sense posseir el nivell de maduresa que en permeti una recepció correcta, amb la conseqüència negativa que la representació simplificada o equivocada que se'n fa és, després, difícil de corregir o de reestructurar⁹⁵. És per tot plegat que és important enfocar l'ensenyament de la gramàtica des d'altres angles, partint de l'ús, combinant les tasques d'expressió-producció textual, oral i escrita, amb les habilitats manipulatives del text, entre altres possibilitats, tal com han subratllat Camps, Milian, etc., que aposten decididament per les seqüències didàctiques gramaticals (Camps & Zayas, 2006).

. És difícil de saber fins a quin punt els nostres resultats són extrapolables a altres contextos d'ensenyament-aprenentatge (fins i tot situats en el mateix centre analitzat), tot i que és obvi que no ho poden ser tal qual. A més, van molt lligats a uns ítems particulars, no fàcils d'identificar i, doncs, no prou representatius de la seva classe, especialment en el cas del verb *soler* (la qual cosa, però, deu haver fet mobilitzar una major argumentació). Tanmateix, *mutatis mutandi*, el lector podrà intentar fer les transposicions pertinents a altres contextos.

⁹⁴ I, inversament, a la bona conclusió acaben arribant molts dels entrevistats, positivament conduïts per la lògica de l'entrevistadora.

⁹⁵ No voldria que se'ns mal interpretés en el sentit d'apostar per reduir l'exigència en la reflexió metalingüística en els primers cursos. Pensem que aquesta hi ha de ser, però que, perquè sigui viable i útil, s'ha de dosificar almenys al llarg de l'escolarització i segons les capacitats reals dels estats de maduració psicològica de l'alumnat, cada cop més ben descrits. A més, la introducció de sabers declaratius i procedimentals de forma prematura és contraproduent perquè fa que un determinat contingut no s'hagi comprès però sí avorrit, fins al punt que l'aprenent “desconnecta” quan se'l vol fer revisar tal contingut.

. Com ha passat en la història de la lingüística, que s'ha basat primer en nocions i que després ha evolucionat amb la incorporació de consideracions formals, l'evolució dels nostres aprenents sembla seguir un procés semblant. És evident que un escolar entén més fàcilment que un nom "és una cosa" que no pas que és el nucli d'un sintagma nominal que fa de subjecte, de CD, etc. El problema és que, en cas d'ensenyar què és un nom a partir de nocions, potser provoquem que la simplicitat inicial condicioni, en part definitivament, el seu procés d'enriquiment conceptual concernent el tema que ens ocupa, fins al punt de frenar-ne poc o molt l'evolució cap a una argumentació més formal. Potser rebutjant a l'aula aquest "instint" nocional es faria imprescindible l'anàlisi morfosintàctica, i, de retruc, la familiarització amb un altre estil d'anàlisi podria contribuir eficientment a les tasques de revisió de l'expressió escrita, ja que oferiria les eines per a argumentar la (in)validesa de les solucions, cosa que donaria més sentit a l'anàlisi empresa a l'aula per tal com la reflexió ajudaria a l'ús i viceversa. I això no ho pensem tant amb relació a la classificació en categories lèxiques (que, ben mirat, no ha de ser una obsessió per al docent, oimés tenint en compte que moltes paraules no entren dins cap classe, almenys en alguns dels seus usos), sinó amb relació a aspectes més lligats a l'ús de l'ortografia, dels signes de puntuació, de l'ús correcte de molts mots gramaticals, de la consulta d'obres lexicogràfiques, de l'aprenentatge d'altres llengües, etc.

10.5 A TALL D'EPÍLEG

I, PER ACABAR, ALGUNES CONSIDERACIONS PRÀCTIQUES

Tot i que no és l'objectiu del treball fer valoracions sobre l'adequació dels continguts o de les metodologies en ús, no ens sabem estar d'acabar amb algunes observacions útils per a la pràctica docent que es desprenen de la nostra recerca però també de vint-i-tres anys de dedicació a la secundària, conscients com som de la necessitat que la investigació didàctica desemboqui en propostes de millora de l'ensenyament-aprenentatge.

En primer lloc, cal constatar l'evidència que caldria posposar alguns continguts que els grups d'alumnes assoleixen còmodament més tard del curs en què estan programats (en què la majoria no han assolit encara una maduresa psicològica suficient). Altrament, el temps de classe esmerçat esdevé poc efectiu i s'aprofitaria millor en tasques que fomentessin una comprensió i expressió textuals, orals i escrites, molt més exigents de les habituals (per cert, urgeix que l'expressió oral figuri a la selectivitat), amb la incorporació del comentari de text (també de l'audiovisual) i, a vegades, de la traducció. El fet que, en el cicle superior de primària i en el primer cicle d'ESO, es resti sovint tant de temps a aquestes habilitats comunicatives en favor d'un estudi gramatical prematur (sovint amb la idea que "es dona nivell") no afavoreix ni aquest ni aquelles. I això és particularment pernicios en llengües com la nostra, amb una situació sociolingüística precària.

En segon lloc, caldria que els professors assumíssim que l'actual divisió en classes lèxiques es basa en casos prototípics i no en conjunts disjunts, com sovint es deixa entreveure als alumnes, ja que entre elles apareixen zones graduals, com remarca la lingüística cognitiva (Cuenca, 1996). Per això convindria disminuir l'esforç dedicat simplement a classificar (sobretot quan existeixen classes o subclasses mal definides, com la dels adverbis o la dels determinants indefinits) i, més que cap a desplegar taxonomia, l'èmfasi gramatical del docent s'hauria de decantar cap a dotar l'alumnat de més recursos per a una millor observació i argumentació dels fenòmens de llengua. En aquest sentit, treure més partit de les propietats textuals (particularment de la cohesió) o dels codis gramaticals de les obres lexicogràfiques, per exemple, incidiria en aquesta línia comunicativa real, com també aprofundir altres fenòmens gramaticals d'una enorme incidència pràctica però sovint menystinguts (com el pas entre discurs directe i indirecte, les transformacions de nominalització...).

En tercer lloc, cal que l'alumnat vagi aprenent a argumentar les seves decisions lingüístiques en general, començant per la justificació de les correccions ortogràfiques i continuant per l'assoliment progressiu d'una argumentació morfosintàctica formal (no únicament semàntica), que contribueixi a superar l'actual estadi més aviat transmissiu de l'ensenyament de la llengua. Quan l'alumne/a reflexiona amb una certa llibertat és capaç de captar matisos subtils "no previstos" (com el valor aspectual de *sol·ler*, no inclòs en la definició de verb en ús, o les insuficiències de les definicions "oficials"). La valoració d'alternatives en la revisió textual, el contrast entre enunciats lleugerament diferents o ambigus, etc. hauria de permetre que els estudiants exterioritzessin la seva capacitat d'observar i matisar amb una argumentació progressivament afinada i en la qual, a part del necessari resultat final, hauria d'interessar també el procés que permet d'arribar-hi. És essencial establir un lligam coherent entre saber declaratiu i

procedimental, desautomatitzant el segon i fent el primer menys memorístic i més obert. Sens dubte, s'acostaria més l'aprenent a l'estudi de la llengua per mitjà del gust per l'observació i la reflexió, fins i tot més enllà de les nostres aules, extensió imprescindible si volem que el nostre ensenyament-aprenentatge vagi esdevenint autoaprenentatge i no un saber que s'aprèn per tot seguit oblidar. D'altra banda, encara que no tenim definit com ha de ser "la gramàtica pedagògica", convindria que des de segon cicle l'aprenent disposés d'una gramàtica de referència adequada per a la resta de la seva escolarització, de la mateixa manera que té algun diccionari, fet que evitaria l'actual atomització i dispersió dels continguts.

És per tot plegat que urgeix enfocar l'ensenyament de la gramàtica des d'altres angles, com el que ofereixen les seqüències didàctiques gramaticals (Camps i Zayas, 2006), per exemple.

Finalment, volem dir que les entrevistes, a més d'instrument de recerca, han esdevingut instrument d'aprenentatge. Potser hi ha alumnes que no havien tingut ocasió fins ara de contrastar colze a colze amb un adult el que saben sobre les categories lexicosintàctiques, amb la qual cosa s'ha establert també un model metodològic, basat en l'activitat d'operar formalment amb elements textuais i de verbalitzar què es fa i què se n'obté, cosa que, a més, ha permès també fer emergir coneixement nou per a l'aprenent i constatar la importància de practicar el discurs argumentatiu oral. No cal dir que aquesta metodologia hauria de formar part també de la gramàtica pedagògica de què tan necessitat està el món escolar. És per això que acabarem amb aquests mots d'Anna Camps (coord.) i altres (2005, p. 53):

La conversa amb l'adult fa emergir els conceptes dels alumnes que poden ser a la base per a la construcció dels conceptes més elaborats i oferir una visió no taxonòmica de les categories. Tot això implica un canvi en la metodologia de l'ensenyament gramatical fonamentada en la mateixa naturalesa del coneixement que s'ha d'ensenyar i aprendre. No es pot considerar, doncs, que les opcions metodològiques siguin una qüestió cosmètica, externa, que afecta només la manera de plantejar els continguts. La metodologia d'aproximació als continguts de l'ensenyament de la llengua és també un contingut d'aquest camp del saber.

BIBLIOGRAFIA

- ALCINA FRANCH, Juan; José Manuel BLECUA (1980): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M. (1994): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- BOSQUE, Ignacio (1989): *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- BROSSARD, Michel; Geneviève LAMBELIN (1985) “Problèmes posés par l’acquisition de quelques notions grammaticales”: *Revue française de pédagogie*, núm. 71. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- BRUCART, Josep M. i Gemma RIGAU (2002): “La Quantificació”, dins SOLÀ, Joan; Maria Rosa LLORET, Joan MASCARÓ, Manuel PÉREZ SILDANYA (2002): *Gramàtica del català contemporani* (Gcc). Barcelona: Empúries.
- CAMPS, Anna (2000): “El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms febles”, dins MACIÀ, Jaume; Joan SOLÀ (2000) (ed.): *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari...*
- CAMPS, Anna; Montserrat M. FERRER (coord.) (2000): *Gramàtica a l’aula*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, Anna (coord., 2005) i Oriol GUASCH, Marta MILIAN i Teresa RIBAS: *Bases per a l’ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, Anna; Felipe ZAYAS (coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- COMBETTES (1982), B.: “Grammaire et enseignement du français”, *Pratiques*, 33, p.3-11.
- CUENCA, M. Josep (1996): *Sintaxi fonamental*. Barcelona: Empúries.
- CUENCA, M. Josep; J. HILFERTY (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CUENCA, M. Josep (2001): “Definició i delimitació del concepte de *connectors*”, dins MACIÀ, Jaume; Joan SOLÀ (2000) (ed.): *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari...*
- CULIOLI, A. (1990): *Pour une linguistique de l’énonciation*. Vol. I. Paris: Ophrys.
- FABRA, Pompeu (1956): *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide.

- FISHER, C. (1996): "Les savoirs grammaticaux des élèves au primaire, comment relever le défi", dins CHARTARND, S. (dir.): *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Mont-real: Éditions Logiques.
- FRANÇOIS, Frédéric; Danielle CNOCKAERT i Sabine LECLERCQ (1986). "Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer" dins *Études de linguistique appliquée*, núm. 62. Paris: Didier.
- GAVARRÓ, Anna; Brenda LACA (2002): "Les perífrasis temporals, aspectuals i modals", SOLÀ, Joan i altres: *Gramàtica del català contemporani...*
- GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.
- HERNANZ, M. Lluïsa (1997): *Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical*. dins *Articles*, núm. 11. Barcelona: Graó.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): "The child as linguist", a *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass. MIT Press/Bradford Books.
- KILCHER-HAGEDORN, Helga; Christine OTHENIN-GIRARD; Geneviève DE WECK (1987): *Le savoir grammatical des élèves*. Berna: Peter Lang.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1999): *Gramàtica del català actual*. Barcelona: ed. 62.
- LÓPEZ, Àngel; Ricard MORANT (2002): "L'adverbi", dins SOLÀ, Joan i altres: *Gramàtica del català contemporani* (Gcc). Barcelona: Empúries.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume (2006) ressenya sobre CAMPS, Anna: *Bases per a l'ensenyament...* dins *Els Marges*, núm. 79. Barcelona: L'Avenç.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume (2006): "Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització", dins *Articles*, núm. 39. Barcelona: Graó.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume; Joan SOLÀ (2001) (ed.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ AMADOR, Emilio M. (1970): *Diccionario gramatical y de dudas del idioma*. Barcelona: Sopena.
- MESTRES, Josep M. i altres (1995): *Manual d'estil*. Barcelona: EUMO, UB...
- MOUNIN, Georges (1982): "Introducción al problema terminológico" dins MOUNIN, G.: *Diccionario de lingüística*. Barcelona-Madrid: Labor.

NOTARIO, Gema (2001): “Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, dins *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

PÉREZ-SALDANYA, Manuel (2002): “Les relacions temporals i aspectuals”, dins SOLÀ, Joan i altres: *Gramàtica del català contemporani...*

PEYTARD, J.; É. GENOUVRIER (1970): *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.

RIBAS, Teresa (coord.), J. MACIÀ, F. HUGUET, M. A. LLOP i C. RÍOS (2005): “I els nostres alumnes, què en pensen, de la lectura?”, dins *Articles*, núm. 35. Barcelona: Graó.

RUAIX, Josep (1994): *Observacions crítiques i pràctiques sobre el català d'avui/I*. Moià: Ruaix (ed.).

SALVADOR, Vicent (2002): “Les construccions condicionals i concessives”, dins SOLÀ, Joan i altres: *Gramàtica del català contemporani...*

SIMONE, Raffaele (2001): *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.

SOLÀ, Joan; Maria Rosa LLORET, Joan MASCARÓ, Manuel PÉREZ-SALDANYA (2002): *Gramàtica del català contemporani* (Gcc). Barcelona: Empúries.

TESNIÈRE, Lucien (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

TUSÓN, Jesús (1981): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

ANNEX NÚM. 1

Cognoms, Nom: _____ Grup: _____

Llegeix la carta següent. Identifica la categoria gramatical⁹⁶ de les formes subratllades. Passa la teva anàlisi a la graella de l'altra pàgina, agrupant les formes segons la categoria gramatical. Raona la resposta.

Argençola, 5 de febrer de 1983

Benvolguda Soledat,

No pretenc pas refer ara la nostra relació. Tan sols¹ et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa -o potser una mica menys- que sols² dedicar a tothom excepte a mí.

T'escric aquesta carta sols³ per dir-te que encara t'estimo i que sols⁴ a tu t'he estimat: únicament a tu. Sols⁵ et demano, però, que recordis el nostre primer dia. Érem a la masia de Bagà, a les envistes de la serralada del Cadí. Després d'uns dies en què sols⁶ plovia, tots els amics van anar sortint, els uns sols⁷, els altres en colla. Va resultar que tan sols⁸ vam quedar a la vella mansió tu i jo. "Hem quedat més sols⁹ que la una", vas dir rient. I va fer-se fonedissa la fredor de la casa i els cims emblanquinats van resplendir, els cims per on havíem vist pondre's tants sols¹⁰ màgics, talment hipnòtiques pomes enceses. Abraçats, compartirem molts més sols¹¹ de capvespre, que vèiem fondre's mentre a la llar cremàvem tan sols¹² paraules d'amor! I a la guitarra tocaves els teus -els nostres!- temes preferits (segons diuen, encara ara els sols¹³ interpretar tan tendrament!). I jo sols¹⁴ t'acompanyava amb la veu, amb la mirada, amb el somriure. Em reverberen en la ment encara totes les teves notes (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols¹⁵ tan penetrants...), totes les notes de la nostra romàntica -ja vella- cançó.

Penso encara massa sovint en els moments que vam viure sols¹⁶, tan feliços, i em consta que tu també sols¹⁷ pensar-hi. Eren tan sols¹⁸ màgics, aquells instants? Eren tot el nostre món llavors: tot. Sé que l'un sense

⁹⁶ Poden ser una o més d'aquestes classes de mots: adjectiu, adverb, conjunció, determinant, nom, preposició, pronom o verb.

l'altre, tan sofs¹⁹ com estem ara, no podem continuar gaire més temps. Amors com el nostre són dels que es revífen amb les seves pròpies cendres.

Encara teu,

Oriol

núm.	cat. gram.	Raonament

ANNEX NÚM. 2

Company/a,

En connexió amb les recerques del GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües de la UAB), pròximament vindrà al nostre centre una investigadora a enquestar i entrevistar alumnes de qui, d'entre el professorat de llengües, estigui d'acord amb el projecte que ara et comentaré.

L'objecte de la investigació, en la qual també participo activament, és esbrinar quines representacions sobre determinades nocions gramaticals s'han anat fent els alumnes al llarg de tota la seva escolarització. Dic "s'han anat fent" perquè la construcció dels conceptes és sobretot un procés personal, construcció que no s'identifica amb la nostra actuació docent. Aquesta enquesta s'ha de fer seguint uns mateixos criteris de neutralitat i objectivitat, cosa que requereix un investigador extern. S'ha de fer amb alumnes que no hagin sofert cap mena d'interrupció en la seva escolarització (ço és, alumnes de diürn "estàndard"). L'enquesta només es passarà a un sol grup de cada nivell durant mitja hora de classe i anirà seguida d'una entrevista de 10 minuts a només tres dels alumnes.

Tot això que dic és per demanar-te que ens facilitis aquesta feina, de la qual ens beneficiarem tots, de la mateixa manera que va ser útil l'enquesta que fa uns anys es va fer sobre la lectura (per als professors que no hi eren, et passo una còpia de l'article que en va sortir).

Aquells d'entre els professors que hi estigueu d'acord i pugueu col·laborar-hi no us caldria sinó deixar mitja hora de classe a la disposició de la investigadora –mentrestant tan sols vetllaríeu perquè res no destarotés la resposta individual i en silenci de l'enquesta– i permetre que, tot seguit, tres dels alumnes enquestats se n'anessin amb ella una estona. Aquests serien seleccionats prèviament per cada professor, de manera que l'un d'ells fos dels que obtenen bons resultats en llengua, un segon dels mitjans i un tercer dels de la "cua". Tots ells haurien de disposar d'un suplent per si fallessin o, simplement, no volguessin fer la prova, perquè no s'obliga a ningú a fer res. En total, doncs, caldria haver pensat almenys en sis alumnes que es poguessin manifestar comunicatius en una situació d'entrevista enregistrada.

Ha de quedar molt clar que no s'avalua ni el centre ni els alumnes i que no és important si responen bé o malament l'enquesta (si bé hem de demanar a l'alumnat que hi posi bona voluntat). El que interessa sobretot és veure quines idees s'han format sobre certs conceptes gramaticals, sovint ja afermades a Primària, i que les comuniquin tan bé com sàpiga. (Perquè et facis les pagues del tipus de treball que fa el GREAL, et passo una ressenya del seu últim llibre, que ens ha arribat al Seminari.)

Espero que em responguis per dir-me si estàs d'acord de participar-hi (no s'ha de fer res més del que he dit), de manera que es pugui comptar amb els teus grups a l'hora de confeccionar l'horari d'enquestes/entrevistes, tot i que no necessàriament t'ha de "tocar" cap dels teus grups, perquè només se'n tria un per nivell.

Cordialment,

Jaume Macià i Guilà

Cap de departament de llengua i literatura catalanes

ANNEX NÚM. 3

TRANSCRIPCIONS

COMENTADES

DE DIVUIT ENTREVISTES

A ESTUDIANTS DE SECUNDÀRIA

TRANSCRIPCIONS D'ENTREVISTES

A continuació segueixen les entrevistes transcrites i comentades. Al final de l'apèndix se n'ofereix un quadre-resum.

LLEGENDA

ABREUJAMENTS

- **Sintaxi de la denominació de l'entrevista:** (per exemple, Entr. 3ESO-b-Isr): indicació de “entrevista” (per oposició a “Enq.”, enquesta), del nivell (alt, mitjà, baix), nom figurat de l'entrevistat.
- Nivells: a: alt | m: mitjà | b: baix
- **ENT.:** professora que entrevista (externa a l'institut)
- La utilitzades en la resta del treball, indicades en l'inici d'aquest, amb força presència de les següents: *arg.* (argument), *crit.* (criteri), *sint.* (sintàctic), *morf.* (morfològic), *morfosint.* (morfosintàctic), *sem.* (semàntic).

CONTINGUT DE LES COLUMNES DE LA TRANSCRIPCIÓ

- **primera columna:** número del torn
- **segona columna:** transcripció pròpiament dita (pe a les convencions, vegeu més avall).
- **tercera columna:** comentaris que en fem.

ALTRES ASPECTES

- Les entrevistes han estat dividides en seqüències (en comença una cada cop que s'inicia el comentari d'un nou ítem).
- Escrivim amb majúscula les assignacions categorials errònies.
- Tots els ítems *sols* van numerats. Com que habitualment no es pronuncia, el número és superíndex en la transcripció (però no en el text de comentari).

ALGUNES DE LES CONVENCIONS EMPRADES EN LA TRANSCRIPCIÓ

Recordem alguna de les convencions utilitzades:

- Entre signes igual < = = > disposem la breu intervenció de l'interlocutor dins el torn de l'emissor.
- < xxx> correspon a una expressió que no s'entén.
- < (...) > indica una estona de silenci (perquè s'està pensant...
- vocalització per a l'expressió d'**assentiment** en tots els casos: *mhm*
- vocalització per a l'expressió de **vacil·lació** (sovint per a donar-se temps per a pensar): sempre *ehm* (diferent de “eh”, que apareix sempre amb modalitat interrogativa (¿eh?) i serveix per a demanar confirmació).

Recordem també que tots els alumnes són esmentats per pseudònims que només en conserven el sexe per evitar major canvis en el text.

Per a més detalls sobre les entrevistes, vg. § 1.3.

NOTA

Es veurà que les entrevistes contenen certs errors de llengua o d'ortografia, que reflecteixen el llenguatge real de l'alumnat.

PRIMERA PART DE L'ANNEX NÚM. 3

1. ENTREVISTES DE PRIMER D'ESO
2. ENTREVISTES DE SEGON D'ESO
3. ENTREVISTES DE TERCER D'ESO
4. ENTREVISTES DE QUART D'ESO
5. ENTREVISTES DE PRIMER DE
BATXILLERAT
6. ENTREVISTES DE SEGON
DEBATXILLERAT

ENTREVISTES DE PRIMER D'ESO

1.1 ENTREVISTA NÚM. 1 (1ESO)

Denominació abreujada: Entr.1ESO-a-Car.

Dia: 10-03-06

Entrevistada (pseudònim): Carla (Car.)

Edat: 12 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>² (verb) <i>la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom</i>
1	ENT.: Ja podem començar. Et volia preguntar sobre la número 2, que diu... <i>et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i> I dius... és un verb. Explica'm per què.	<u>sols</u>²: verb (en l'enquesta)
2	CARLA: Jo... Jo he pensat... <i>jo sol, tu sols...</i> xxx He deduït que era un verb.	<u>sols</u>² : VERB - arg. morf. Es basa en una rutina escolar: la memorització dels paradigmes verbals. No demostra necessàriament, com podria semblar, conèixer les regles de concordança. [Notem, d'altra banda, que, segurament per imitació del castellà <i>suelo</i> , diu <i>jo sol</i> per comptes de <i>jo solc</i>]
3	ENT.: ¿De quin verb?	
4	CARLA: De <i>soler</i> .	arg. morf.: recurs a l'infinitiu.
5	ENT.: De <i>soler</i> . Aleshores, aquest <i>sols</i> ¿quina persona seria?	
6	CARLA: <i>Tu sols</i> . La segona persona del singular.	Evocació immediata de l'anàlisi morfològica pertinent, ajudant-se del pronom personal subjecte.
7	ENT.: I ¿qui seria aquest... <i>tu</i> ?	
8	CARLA: Seria la Consol, ¿no?	
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁹ (verb) Subjecte / predicat <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i>
9	ENT.: Molt bé. Ara si et sembla	

	passarem al número 9. Aquí baix [ho assenyala]. <i>Sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>	<u>sols</u>⁹ : adv. (en l'enquesta)
10	CARLA: D'aquesta no estava segura. Primer he posat adverb i després he posat un cercle. No m'he donat compte d'això... però no sé si està bé: els adverbis encara no els hem estudiat i...	<u>sols</u>⁹ : ? (ara dubta; en el paper havia escrit "adverbi") [però hi apareixia també un cercle indicant no saber-ho.] Segurament el valor aspectual de <i>sols</i> ⁹ va fer que l'analitzés com a adverb i en l'enquesta. - Els adverbis, en alguna mesura, ja els ha vists a 6è d'EP, com ho prova que respon bé 2/3 dels ítems adverbials (vg. quadre-resum final, en la 2a part d'aquest Annex). Per tant, quan diu que no ha vist els adverbis es refereix a l'estricta marc temporal del curs actual. - Potser la presència del pronom <i>els</i> li embolica la troca...
11	ENT.: No estaves segura, ¿oi?	
12	CARLA: Sí.	[= No n'estava segura.]
13	ENT.: Si no estaves segura, ¿penses que podria ser una altra categoria gramatical?	
14	CARLA: ¿En aquesta frase?	
15	ENT.: Sí, en el 9.	
16	CARLA: (... ...) No ho sé...	
17	ENT.: No ho saps. Si busquem els elements més importants d'una oració, ¿quin és el primer element que busques?	Inici d'una digressió cap a aspectes més funcionals: el treball era sobre categories. Creiem que no hauríem de pretendre aquí matar tot el que és gras... Vegem què se n'extreu, però. Notem que l'entrevistadora sembla partir de la base que l'oració té un únic nucli principal (però Carla contesta que n'hi ha dos). Potser es tracta, tan sols, d'un procediment: començar pel verb i anar "estirant" informació a partir d'ell. Vegem-ho.
18	CARLA: El nom i el verb.	¿Lliçó ben apresada o només memorització? És evident que la resposta en realitat remet a les funcions de subjecte i predicat que, en els hàbits escolars, sovint es mostren materialitzades en un nom i un verb , nuclis del SN (Subj) i SV (Pred), respectivament, exercint les esmentades funcions. Tanmateix, la materialització del subjecte en un pronom (i no un nom) és també molt habitual i és justament el cas de <i>sols</i> ⁹ ; per tant, Carla aplica aquí una fórmula memoritzada i prescindeix del context analitzat.

19	ENT.: Val. Eh... Aleshores... On és el nom?	L'entrevistadora indueix Carla a la recerca d'un nom inexistent en la constel·lació de <i>sols</i> ⁹ .
20	CARLA: En aquesta frase... [assenyala el paper]	
21	ENT.: ¿Veus algun nom: <i>Sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents...</i> ?	
22	CARLA: (... ...) <i>Moments</i> seria.	Curiosament, el nom <i>moments</i> pertany a una altra oració (i, entremig, hi ha dos verbs), però certament és el primer nom que precedeix <i>sols</i> ⁹ . A més, és l'antecedent de <i>els</i> . Carla no sembla tenir una idea clara d'estructura oracional, dels elements que exerceixen les funcions bàsiques en una oració.
23	ENT.: Comencem per aquí: <i>sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i> = <i>sols</i> = <i>Sols</i> seria un nom. Val. I el verb, ¿on seria?	Carla veu en sols⁹ un nom i l'entrevistadora sembla que li ho ratifiqui. Recordem, però, que inicialment havia escrit que <i>sols</i> ⁹ era un adverb... La presència de <i>els</i> deu haver induït Carla a pensar que érem davant la seqüència article + N , paral·lelament al fet que <i>els sols tenir</i> pot evocar la seqüència SN (subjecte) + SV (predicat) , seguint el model <i>Els nens canten</i> (= <i>Els sols tenir</i>), clàssic en els manuals escolars. Segui com sigui, la incitació a buscar un nom ha fet emegir una insuficiència.
24	CARLA: <i>Tenir.</i>	Aparentment, ja ha detectat l'estructura típica de l'oració mínima N (subj.) + V (pred.)...
25	ENT.: <i>Tenir.</i>	
26	CARLA: I <i>sé.</i>	Amb raó no ha quedat prou convençuda que l'únic verb de l'oració sigui una forma no conjugada (<i>tenir</i>) i cerca una forma personal en l'espai comprès entre <i>moments</i> i <i>sols</i> ⁹ ...
27	ENT.: I <i>sé.</i> (...) Ara. Acotem-ho una mica més, fem-ho una mica més curt: <i>Tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i> I el verb dius que és...	Com que a 1ESO no es pot tenir encara una idea clara de les fronteres entre proposicions, Carla va a buscar verbs i noms en altres proposicions. L'entrevistadora, però, reacciona acotant-li el camp d'anàlisi per descartar errades (sense per a això ensenyar l'estudiant el motiu d'aquests límits oracionals —tampoc no és el lloc ni el moment, és clar).
28	CARLA: <i>Tenir.</i>	Amb nous límits oracionals per a la cerca, Carla insisteix que l'únic verb és <i>tenir</i> .
29	ENT.: <i>Tenir. Tu també els tenir presents.</i> ¿Té sentit, això?	L'estratègia de l'ent. està bé, però ¿per què suprimeix <i>sols</i> ⁹ ? Tampoc no és gramatical suprimir <i>tenir</i> .
30	CARLA: No.	

31	ENT.: No, ¿oi? ¿Oi que sona malament?	Es remet a la competència lingüística de Carla: és una seqüència agramatical.
32	CARLA: Llavors aquest seria un nom, ¿oi?	- Carla creu que el fet que la supressió de <i>sols9</i> provoqui agramaticalitat revela que tal ítem és nom (t. 18: el nom és bàsic com el verb). Vg. t.38 - Quin és el referent de <i>aquest</i> ? Pel que es veu més avall, remet a <i>sols9</i> . - Sembla que Carla continua reaccionant “automàticament”: després d’“article” ve un nom.
	ENT.: Aquest seria un nom. I el verb seria...	Sembla confirmar-li que <i>sols9</i> “seria” un nom.
34	CARLA: <i>tenir</i> .	Tornem a ser on érem. Carla sembla tenir una idea elemental d’oració: un nom a l’esquerra d’un verb. La complexitat de l’oració se li escapa totalment: és lògic a 1ESO.
35	ENT.: <i>tu també els <u>sols9</u> tenir presents. ¿Això et sona bé? =sí= En canvi, tu també els tenir presents...</i>	
36	CARLA: No.	
37	ENT.: No. ¿I per què no et sona bé?	
38	CARLA: Perquè si no hi ha nom, no...	L’entrevista ha dut la noia a creure que no són possibles oracions sense nom-subjecte explícit, que el nom és nucli oracional al mateix nivell que el verb. Però si <i>sols9</i> fos nom-subjecte, ¿no es podria sobreentendre? ¿Fóra adequat, per a la gramàtica pedagògica, defensar la idea que el nom-subjecte és tan important com el verb-nucli del predicat?
39	ENT.: xxx (...) Falta el nom... Bueno. Per tant, <i>sols9</i> és un nom.	Confirmat que, segons Carla, <i>sols9</i> és un nom.
	SEQÜÈNCIA 3	<i>sols6</i>: nom <i>No ens vam voler perdre cap dels <i>sols6</i> de capvespre</i>
39’	ENT.: Ara passem a la número 6. Nom o substantiu, ¿és el mateix per a tu, o no?	<i>sols6</i>: NOM (en l’enquesta)
40	CARLA: Sí.	TERMINOLOGIA: <i>nom</i> = <i>substantiu</i> , però només podem assegurar-ne el coneixement passiu de Carla (en el full escriu “nom”).
41	ENT.: Sí, val. <i>No ens vam voler perdre cap dels <i>sols6</i> de capvespre. ¿Per què dius que és un nom o substantiu?</i>	
42	CARLA: Però és que aquest <i>sols</i> no sabia qué significat tindria...	L’argument semàntic com a argument bàsic. [Si examinem les respostes escrites de Carla, veiem que ha analitzat com a nom tres dels

		<i>sols</i> adjectius. Dubta, doncs, en aquesta categoria, especialment si no acaba d'entendre el significat de l'oració, dubte que no tenen els seus companys entrevistats de 1ESO. Però la presència de la forma <i>els</i> anteposada força Carla a considerar que <i>sols</i> ⁶ és nom. Pel mateix automatisme, considera N <i>sols</i> ⁹].
43	ENT.: No sabies el significat. (...) <i>Vam contemplar un cel rogent, preciós, etcètera etcètera (...) no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre (...). ¿Què pot ser aquest <i>sols</i>, aquest substantiu, aquest nom?</i>	
44	CARLA: (... ...)	Dificultats per a entendre'n el significat, encara que en tingui clara la categoria gramatical per l'automatisme esmentat.
45	ENT.: (...) Estàs pensant en l'astre, oi? Efectivament que és un substantiu, un nom. (...)	¿Veia Carla si es tractava de l'astre? L'entrevistadora li dóna la resposta i sembla induir Carla a creure en l'eficàcia de la "prova" del referent...
	SEQÜÈNCIA 4	<i>sols</i>⁷ (nom) ('nota') <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>
45'	¿I aquest? [assenyala en el paper <i>sols</i> ⁷]	
46	CARLA: Aquest sí que és l'astre.	<i>sols</i>⁷ : nom (en l'enquesta) - "és l'astre"!! - Curiosament, Carla creu que <i>sols</i> ⁷ és l'astre, un exemple que es refereix a la nota musical, i en canvi el significat astronòmic no el tenia clar en <i>sols</i> ⁶ . Hi una desorientació força gran, que contrasta amb el perfil alt amb què ha vingut classificada l'alumna.
47	ENT.: <i>aquells mis</i> (...) Mira, llegim una mica tota la frase: <i>Encara sento vibrar dins meu la música de les teves notes (els mis, las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants...).</i> [Llegeix sense parar massa atenció al text] ¿Et sembla que és el sol, el que dóna llum i calor, l'astre?	Interès lògic de l'entrevistadora per a fer que Carla discerneixi el sentit exacte de <i>sols</i> ⁷ . Treball semàntic, no formal, doncs.
48	CARLA: Sí, sí.	Carla es referma en l'error...

49	ENT.: Bueno. Mhm... (...) ¿I per què t'ho sembla?	
50	CARLA: (...) Perquè diu que està penetrant (... ...) xxx que està penetrant... xxx [parla com cohibida, amb la veu desmaiada]	- Potser la presència de <i>penetrant</i> li suggereix l'astre. No sempre el context ajuda a la bona interpretació, doncs. ¿Potser ho veu així perquè els raigs del sol ens “penetren” la pell (amb la “llum i calor” que, segons l'entrevistadora, ens dóna l'astre)? ¿De nou, doncs, es repetiria la suposada estructura oracional N + V = <i>sols</i> + <i>penetrant</i> ? El participi de present es confondria amb un V.
51	ENT.: Val, d'acord!	
52	CARLA: Ah, no, no! El sol seria el sol de les notes. xxx música xxx les notes.	- Rectifica. Ara hi ha caigut: és substantiu, sí, però amb un significat diferent de <i>sols</i> ⁶ : és la nota musical. - <i>sols</i> ⁷ : NOTA MUSICAL. - Carla no ha fet cap anàlisi que no fos semàntica per als <i>sols</i> nominals (6 i 7).
53	ENT.: Ara sí, ara sí.	
	SEQÜÈNCIA 5	<i>sols</i>⁴ (adj.) <i>els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i>
53'	ENT.: I ara una altra pregunta. Aviam... Mira. Número 4. ¿Val? <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i>	<i>sols</i>⁴: adj. (en l'enquesta)
54	CARLA: És un adjectiu, perquè... està... qualificant el nom... ¿Com estan els nois? Sols!	<i>sols</i>⁴: ADJECTIU arguments: 1. semàntic (qualitat) 2. <i>com estan?</i>
55	ENT.: Mhm... Has pensat: com. Ehm...	
56	CARLA: Sí.	Però preguntant <i>com</i> amb el verb <i>estar</i> no s'obté pas com a resposta una qualitat, sinó un estat...
57	ENT.: Una altra explicació que em puguis donar? Dius: <i>està qualificant el substantiu</i> . ¿Com el qualifica?	L'entrevistadora vol que Carla aprofundeixi sobre el tipus de qualificatiu que és <i>sols</i> ⁴ , però no obtindrà cap avenç en aquesta direcció.
58	CARLA: (... ...) [no contesta res]	
59	ENT.: Busquem una altra explicació. Dius: ¿ <i>Com estan els nois? Sols</i> . Una altra explicació que	Recerca de nous arguments. Es força la consideració de la concordança dins el SN: Carla no hi havia pensat.

	em puguis donar. Ehm... <i>Els nois sols</i> . Podríem dir els nois <i>soles</i> ?	
60	CARLA: No, perquè <i>soles</i> seria per al femení i <i>nois</i> és masculí.	S'ha elicitat la flexió i la concordança, amb l'aparició d'alguns conceptes morfològics: masculí/femení, sing./plur.
61	ENT.: ¿I <i>sols</i> ?	
62	CARLA: També masculí.	No parla de nombre.
63	ENT.: ¿ <i>Noi sols</i> podria anar?	
64	CARLA: No.	
65	ENT.: ¿Per què?	
66	CARLA: No, perquè el <i>noi</i> està en singular i <i>sols</i> està en plural.	Carla s'adona que no n'hi ha prou, doncs, de parlar de gènere: cal combinar aquest amb el nombre.
67	ENT.: Ah... Per tant, hi ha una concordança. Acabem aquí. Gràcies.	<ul style="list-style-type: none"> - Queda, doncs, el dubte de si Carla havia percebut amb exactitud el fenomen de la concordança. - TERMINOLOGIA: És l'entrevistadora qui ha introduït el terme de <i>concordança</i>.

1.2 ENTREVISTA NÚM. 2 (1ESO)

Denominació abreujada: Entr.1ESO-m-Mar.

Dia: 10-03-06

Entrevistada (pseudònim): Maria (Mar.)

Edat: 12 anys

Perfil assignat: nivell mitjà.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA.	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u> ² (verb) <u>sols</u> ² dedicar a tothom
1	ENT.: T'ha semblat fàcil o difícil? (...)	
2	MARIA: És que els adverbis em sembla que encara no els hem estudiat...	- Aquesta observació coincideix amb la que trobem en l'Ent.1ESO-a-Car (t.10) i, pel que veurem, sí que els han estudiat.
3	ENT.: Ah, i aquí t'hi has fet una mica d'embolic...	
4	MARIA: Sí	
5	ENT.: Aviam... Mirem... Mirem la número 2. M'has dit que és un verb: <i>et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i>	<u>sols</u> ² : verb (en l'enquesta)
6	MARIA: És una adverbi, em sembla...	ERROR: Rectificació: <u>sols</u> ² : més aviat ADVERBI Ho havia respost bé per escrit, però ara s'equivoca...
7	ENT.: A veure... Tu has dit que era un verb...	L'ent. vol que desfaci el camí fet, per veure on ha pres la decisió errònia.
8	MARIA: =Sí=	
9	ENT.: Per què t'ha semblat que era un verb? (...)	
10	MARIA: No ho sé, per què... És que no sé: estava una mica confosa amb això, amb aquest <u>sols</u> ² i amb aquest...	Confessa confusió.
11	ENT.: Per què "confosa"?	
12	MARIA: És que no sé, és que... No em sonava molt a verb, ni tampoc molt a adverbi... Però em sembla que és una adverbi.	- Dubte basat en la "intuïció": "No em sonava molt a verb, ni tampoc molt a adverbi...", però encara es decanta per l'adverbi: "Però em sembla que és una adverbi". L'entrevista, doncs, li ha servit

		per a posar en dubte una decisió presa i escrita, però el replantejament no se sosté en raons gaire fonamentades.
13	ENT.: Per què?	
14	MARIA: Perquè està davant d'un infinitiu, d'un verb...	- Arg. morfosint.: presència d'un element verbal. Passa, però, que no és gens el mateix que sigui un infinitiu que una forma personal. No n'hi ha prou de tenir un verb per inferir que el mot precedent i que el modifica és un adverb.
15	ENT.: ... <i>que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar...</i> Tu creus que un infinitiu...? Jo puc dir "jo menjar carn"? Et sona bé?	L'entrevistadora posa en relleu la dependència sintàctica d'un verb en forma no conjugada.
16	MARIA: =No=	
17	ENT.: Aleshores <i>la mateixa que dedicar a tothom</i> , et sona bé?	- L'ent. aplica ara l'argument anterior al nostre esquema. Apel·la a la competència comunicativa. - Formació d'enunciats agramaticals com a prova de la necessitat de <u>sols</u> ² o d'un altre auxiliar amb persona, nombre, temps, etc.
18	MARIA: No.	
19	ENT.: Busquem el verb en aquesta frase. Un verb que no sigui un infinitiu, que ens soni bé.	- L'ent. avança un criteri: "que no sigui un infinitiu" (però aquests mots poden fer creure que l'infinitiu no pot ser el verb nuclear d'una proposició). També l'ent. recorre a l'argument de l'acceptabilitat traduït en "sonar bé". - L'ent. situa Maria en un cul de sac perquè, en les perífrasis, la temporalitat la porta justament la forma que no du la càrrega del significat....
20	MARIA: Des de "la mateixa" fins a "a mi"?	
21	ENT.: Sí! O <i>et demano que... em prestis atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar... a tothom...</i>	
22	MARIA: ... <i>demano, escoltis, prestis i... sols</i> . No! És que estic... A veure...	Elicitació de coneixement?: En enumerar els verbs inclou <i>sols</i> ² ... Rectificació?: considera que <i>sols</i> ² és verb tal com havia escrit en l'enquesta? Però què l'ha dut a canviar ara? Algun tipus d'analogia formal? Potser la presència del morfema final comú en les tres darreres formes de 2a sing.?
23	ENT.: "La mateixa atenció que <i>sols</i> ..". Imagina't que és un verb...	En el dubte, l'ent. la vol fer decantar cap al verb...

	Per què diries que és un verb? Quan has dit “Això és un verb”, què has pensat?	
24	MARIA: Perquè està... .. “la mateixa que <u>sols</u> ”... És que no em sonava a res, la veritat. Jo pensava que sonava més com a verb, però no sé...	- Dubta entre V i Adv. No ha seguit l’argumentació de l’ent. - L’expressió que remet a “sonar” no és cap argument, és clar, i deu fer referència al pòsit que resta després de la pràctica mecànica i memorística.
25	ENT.: No estaves tampoc tan segura...	
	SEQÜÈNCIA 2	sols⁴ (adj.) els nois <u>sols⁴</u> ens sentim tan perduts
25’	ENT.: Bueno... Passem a la número 4: “I és que els nois <u>sols⁴</u> ens sentim tan perduts!”	sols⁴: adjectiu (en l’enquesta)
26	MARIA: És un adjectiu, no?	Manifesta una certa inseguretat.
27	ENT.: Adjectiu. Per què?	
28	MARIA: Perquè està... dient una qualitat de nois: nois <u>sols</u> . (... ..)	arg. semàntic: adj → qualitat
29	ENT.: Una qualitat (...)	
30	MARIA: Una qualitat de nois...	
31	ENT.: És com si... digués una qualitat que, per exemple... A veure... Ehm... “En Marc és un noi antipàtic”.	
32	MARIA: “En Marc és un noi antipàtic”	
33	ENT.: Antipàtic et sembla una qualitat?	L’ent. ja li suggereix la resposta i així no s’elicita informació sobre quin concepte té Maria sobre l’adjectiu.
34	MARIA: Antipàtic... Sí	
35	ENT.: =Sí= “És antipàtic”. Ell és així... I aquí et sembla que també és una qualitat: <i>I és que els nois <u>sols⁴</u> ens sentim tan perduts!?</i> Els nois <u>sols</u> ...	L’ent. sembla promoure la substitució de antipàtic per l’adverbi pronominal <u>així</u> .
36	MARIA: No, però... vull dir... És que no ho sé. Jo crec que sí que és un adjectiu...	Maria dubta, potser perquè la insistència de l’ent. fa que pensi que va errada i segurament també perquè <u>sols⁴</u> no és pròpiament cap qualitat de nois com sí que ho és l’adj. antipàtic de l’exemple aportat per l’ent.
37	ENT.: Aleshores... Pensem que és un adjectiu perquè és una qualitat... Però a banda d’això... eh? Si mirem tota la frase: <i>I és que els nois <u>sols⁴</u> ens sentim tan</i>	

	<i>perduts!</i> : un adjectiu generalment què hi fa, a dintre d'una frase?	
38	MARIA: ... Doncs... dir com... com està el nom, una qualitat del nom de la frase...	La pregunta de l'ent. apuntava cap a aspectes sintàctics, però la resposta es limita a aspectes més aviat semàntics: dir "com".
39	ENT.: Dir com, no? Dir com està el nom. I quin nom?	
40	MARIA: <i>Nois</i> .	
41	ENT.: I com ho has sabut que complementa <i>nois</i> ?	
42	MARIA: Doncs perquè (...) Aquí... És que no ho sé, però... A mi em sembla que és un adjectiu. <i>I és que els nois sols⁴ ens sentim tan perduts!</i> (... ..). És que... Perquè... A veure... <i>Els nois sols⁴</i> seria adjectiu, <i>sols</i> adjectiu que acompanya a <i>nois</i> , que és un nom, <i>sentim</i> seria el verb i <i>perduts</i> seria un altre adjectiu de <i>nois</i> , no?	- Arg. sintàctic: no és fins ara que afirma que "l'adjectiu <i>acompanya el nom</i> ". - L'anàlisi categorial dels quatre elements és prou bona. Però Maria no argumenta cap de les decisions que pren. Únicament ha aparegut el <i>sintagma nominal els nois sols</i> (sense usar cap terme). Tampoc l'ent. no aconsegueix d'ella elicitar ja l'argument de la concordança. Cal esperar més torns.
43	ENT.: Sí. Podríem dir <i>les noies sols</i> ?	
44	MARIA: No.	
45	ENT.: Aleshores, per què <i>nois sols</i> sí es pot dir?	
46	MARIA: Doncs perquè aquest adjectiu pot ser de les dues maneres: <i>noies soles</i> i <i>nois sols</i> .	- TERMINOLOGIA Amb l'expressió "aquest adjectiu pot ser de les dues maneres: <i>noies soles</i> i <i>nois sols</i> ", ¿demostra Maria no dominar termes com <i>concordar</i> , (<i>adjectiu</i>) <i>variable</i> , <i>gènere</i> , <i>nombre</i> , <i>masculí</i> , <i>femení</i> , <i>singular</i> , <i>plural</i> ...? - Manca de metallenguatge o manca de conceptualització? No explicita una dependència sintàctica entre els elements. Notem que limita la flexió a dues formes, no a quatre. - En tot cas, el seu metallenguatge actiu és pobre.
46'	ENT.: Pot canviar segons el nom... Molt bé...	- Notem que és l'ent. qui diu que el nom és l'element nuclear (t.41) i, doncs, el punt de pertinença de la concordança. Per a Maria podia semblar que no hi havia jerarquia sintàctica. - Però ¿lliga Maria el fet de la flexió i de la concordança amb el N amb la condició adjectiva?

	SEQÜÈNCIA 3	<i>sols</i>⁸ (adj.) <i>Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <i>sols</i>⁸</i>
47	ENT.: Ehm... Ara... Aviam: el número 8... també és un adjectiu: per què?	<i>sols</i>⁸: adjectiu (en l'enquesta)
48	MARIA: Perquè aquí s'està referint a que ella i ell estaven sols i feliços i... van viure feliços ells sols i... Sí, això... Perquè aquí diu que van viure feliços ells dos sols...	<p>- Maria es mou en el pla referencial, no en el gramatical.</p> <p>- ¿Suggereix Maria que els adjectius <i>sols</i> i <i>feliços</i> complementen alhora <i>ella</i> i <i>ell</i>? Val a dir, però, que el text diu <i>jo</i> i <i>tu</i>, de manera que l'alumna interpreta i no analitza des de la forma lingüística sinó des del context extralingüístic.</p> <p>- Cap argument explícit.</p> <p>- TERMINOLOGIA: Ús de <i>referir-se</i> amb el valor de 'vol dir'.</p>
49	ENT.: Val... i <i>tu i jo</i> vol dir...	L'ent. ho reconduïx a <i>tu i jo</i> .
50	MARIA: Nosaltres...	<p>- En coherència amb el que acabava de dir, Maria hauria d'haver dit <i>ells</i>.</p> <p>[De tota manera, aquest tipus de consideracions no són especialment pertinents per al treball.]</p>
51	ENT.: Nosaltres. I <i>sols</i> ... Podríem dir <i>sola</i> ?	
52	MARIA: No, perquè és primera persona del plural i... estan... O sigui que... <i>tu i jo</i> ... no es podria...	<p>? [No s'acaba d'entendre.]</p> <p>- Anàlisi morfològica de <i>nosaltres</i>. Però: i el gènere? Aquest tipus d'anàlisi resulta, sens dubte, d'una pràctica assídua a l'aula.</p> <p>- Sí que té clar que <i>nosaltres</i> és 1a plural i no lliga amb <i>sola</i>. Però tampoc no parla –ni parlarà– de concordança, malgrat que és un concepte i un terme molt habitual a les classes de llengua, i fonamental...</p> <p>- D'altra banda, no s'aborda el tema del masculí gèneric (<i>tu</i> → Consol; <i>jo</i> → Jacint).</p> <p>- Comptat i debatut, ens quedem amb el dubte de per què <i>sols</i>⁸ és adjectiu. Maria ni tan sols ha adduït criteris semàntics aquí. Segurament, podem suposar que en el t.48</p>

		<p>es fan algunes inferències, més o menys inconscients o implícites sobre <i>sols8</i> i <i>feliços</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - són qualitats i, doncs, adjectius, - si <i>feliços</i> és adjectiu, <i>sols8</i> també. - tots dos poden ser atributs i compl. predicatius (vg. t.48). - tenen el mateix rang sintàctic.
53	ENT.: No es podria, efectivament.	[Es reprèn en el t. 121'.]
	SEQÜÈNCIA 4	<p><i>sols</i>⁶ (nom)</p> <p><i>No ens vam voler perdre cap dels <i>sols</i>⁶ de capvespre</i></p>
53'	ENT.: (...) El 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels <i>sols</i>⁶ de capvespre.</i>	<i>sols</i>⁶ : nom (en l'enquesta)
54	MARIA: S'està referint a l'astre... al sol...	És curiós que respongui parlant del significat: no és el que se li demanava.
55	ENT.: Com ho saps, això?	
56	MARIA: Doncs, per això del capvespre... <i>No ens vam voler perdre cap dels <i>sols</i>⁶ de capvespre. Sols</i> , a l'astre.	El context extralingüístic li aclareix quin és el referent de <i>sols6</i> . No parla, però, de complement.
57	ENT.: Quina categoria gramatical?	
58	MARIA: Un nom.	Aquí no hi ha vacil·lació, però tampoc argumentació: ¿allò tangible és sempre nom?
59	ENT.: Hi ha una altra explicació que... et pugui fer pensar que és un nom? <i>No ens vam voler perdre cap dels <i>sols</i>⁶ de capvespre.</i> Quin és l'element més important d'una oració, que sense aquest element no tenim oració?	<p>- Però quina és exactament la "primera" explicació que permeti parlar de "l'altra"? Se suposa que la semàntica.</p> <p>- L'ent. s'embrancha de nou en l'anàlisi oracional... i ja oblidem <i>sols6</i>. A més, avança la idea (tant se val si adequada o no) que l'element més important és el verb...</p>
60	MARIA: El verb.	Vg. entr. núm. 1 (torns 17 endavant)
61	ENT.: Quin és el verb?	
62	MARIA: No... [en veu baixa] <i>Voler.</i>	
63	ENT.: <i>Voler</i> : un infinitiu. <i>No ens voler perdre cap...</i>	
64	MARIA: No. Seria <i>no ens... vam...</i>	Problemes de nou davant grups verbals.
65	ENT.: <i>No ens vam cap dels <i>sols</i>⁶ de capvespre.</i>	
66	MARIA: No. [riu].	
67	ENT.: No!	
68	MARIA: <i>Perdre...</i> No és que...: és	La presència de tres formes verbals seguides

	<i>voler</i> , no? Seria <i>vam voler</i> ?	dificulta la seva jerarquització, cosa normal a 1ESO. Continua pensant que ha de ser <i>voler</i> , però ara amb l'auxiliar <i>vam</i> . La raó deu ser que <i>vam voler</i> és l'única forma conjugada i, doncs, amb la temporalitat necessària per a la predicació. Li quedava clara l'auxiliaritat de <i>vam</i> , però el dubte el tenia entre un infinitiu (<i>perdre</i>) i una forma conjugada perifràstica modal (<i>vam voler</i>), que ara veu com a nuclear.
69	ENT.: <i>No ens vam voler...</i>	
90	MARIA: No ho entenc... A veure.... <i>No ens vam voler perdre cap dels sols⁶ de capvespre.</i>	Encara dubta amb la jerarquització dels verbs...
91	ENT.: =Sí=	
92	MARIA: Vale... El verb (... ...)	
93	ENT.: Sabem que <i>vam</i> sol no pot ser, que <i>voler</i> sol no pot ser, que <i>perdre</i> sol no pot ser...	
94	MARIA: <i>Vam voler perdre...</i>	
95	ENT.: <i>Vam voler perdre...</i> : aquest és el verb. Qui?	- L'ent. introdueix el procediment de trobar el subjecte preguntant <i>qui</i> al verb (notem que l'automatisme està tan arrelat que pronunciant <i>qui</i> ? ja es desencadena la resposta en context acadèmic). Suggereix, a més, un enunciat agramatical: <i>Qui no ens vam voler perdre?</i> Ocorre sovint, doncs, que l'anàlisi gramatical es basa enunciat poc acceptables o exclusivament propis d'aquest "argot".
96	MARIA: Nosaltres.	
97	ENT.: Aleshores, quina funció té el <i>sols</i> dintre d'aquesta frase?	
98	MARIA: De substantiu.	Confusió entre categoria i funció, però això és esperable a 1ESO. Aquest error ja s'havia donat a l'ent. núm. 1.
99	ENT.: I quina funció fa?	
100	MARIA: Quina funció?	No entén la pregunta perquè creia haver-la resposta.
101	ENT.: =Sí=	
102	MARIA: ... de... nuc(-) no de nucli...	Molt bé, però de nucli de què?
103	ENT.: Què podem preguntar al verb per respondre "sols"?	Insistència de l'ent. en el procediment de les preguntes. De vegades els docents perpetuem mètodes no sempre prou adients.
104	MARIA: Ehm.. Què no ens vam voler perdre?	Maria aposta amb encert per la partícula <i>què</i> per a la substitució de <i>sols de capvespre</i> . No

		parlem encara de CD.
105	ENT.: I <i>sols</i> , per tant, quina funció tindria?	
106	MARIA: ... de nucli... no... de nom.	<p>- No sembla acabar de distingir entre categoria i funció, ni a nivell intersintagmàtic ni intrasintagmàtic: <i>nucli</i> és una etiqueta funcional, mentre que <i>nom</i> és de tipus categorial.</p> <p>- <i>Què</i> és un interrogatiu que reemplaçaria tot un SN, no únicament el seu nucli.</p> <p>- TERMINOLOGIA: Confusió entre categoria i funcions. Aparició d'algun terme més tècnic: <i>nucli</i>.</p> <p>- A la fi no ha quedat palès quin lligam exactament hi havia entre buscar la funció i la classe lèxica de <i>sols</i>6.</p>
	SEQÜÈNCIA 5	<i>sols</i>⁹ (verb) <i>els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i>
107	ENT.: Heu arribat als objectes directes? Heu estudiat... =No= Passem ara al número... 9	A 1ESO no es coneix gaire o gens aquesta funció.
108	MARIA: =Vale=	
109	ENT.: ... <i>sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i> (...) ... i has dit que era un...	
110	MARIA: =Adverbi=	ERROR <u>sols</u>⁹: adverbi (com en l'enquesta)
111	ENT.: Adverbi. (... ...) Per què? Quina explicació has donat?	
112	MARIA: Perquè aquí això no ho sabia molt clar... A veure jo aquí he posat "perquè està al costat d'un verb".	<p>- Dubtes amb els adverbis. Al principi de l'entrevista Maria ja havia dit que dubtava en els adverbis, com Carla (entr. núm. 1). Això, però, no la priva d'integrar aquesta categoria en les seves anàlisis.</p> <p>- En dona la definició "etimològica": al costat del verb.</p>
113	ENT.: Quin verb?	
114	MARIA: <i>Tenir</i> .	
115	ENT.: <i>Tenir</i> ... Podem dir... <i>sé del cert que tu també tenir presents</i> ...?	Repetint l'argumentació anterior (t. 95) però aplicant-la a <i>sols</i> , hauríem d'arribar a l'anàlisi correcta... No assimila el procediment: ara veurem què li ho impedeix.
116	MARIA: No.	

117	ENT.: No queda bé.	
118	M. És que <i>sols</i> s'està referint... als moments. No? <i>Sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents...</i> S'està referint a <i>moments</i> . Els <i>sols</i> ...	- TERMINOLOGIA: nou ús incorrecte de <i>referir-se</i> : vol dir 'substituir'. - Respon com si <i>sols</i> ⁹ fos pronom i reprengué <i>moments</i> . Hi ha un cert descontrol sobre la "responsabilitat" en la referència a les unitats lingüístiques.
119	ENT.: A aquests <i>moments</i> d'aquí? [assenyala en el paper]	
120	MARIA: Està substituint a <i>moments</i> ...	- Es referma en l'anàlisi pronominal. - Ens allunyem de l'anàlisi com a verb... Tanmateix, en <i>sols</i> ² hi havia arribat en la resposta escrita (vg. Quadre-resum, 2a part)
121	ENT.: Ja...	
	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u>⁸ (adj.) [represa t.53] <i>vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i>
121'	ENT.: I aquí? Diu: <i>els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i> , aquest <i><u>sols</u>⁸</i> ... què acompanyaria, què modificaria?	- <u>sols</u>⁸ : adj. (en l'enquesta) - L'ent., de fet, ja pressuposa una determinat tipus de funció a <i><u>sols</u>⁸</i> .
122	MARIA: Ah... <i>Nosaltres. Tu i jo seria nosaltres... sols</i> ... sense ningú més...	- <i>Tu i jo</i> = <i>nosaltres</i> . - No es diu a quina categoria pertany <i>sols</i> ⁸ . Potser es pressuposa el que s'ha dit en el t.48, és a dir, que és adjectiu.
123	ENT.: Val...	
	SEQÜÈNCIA 7	<u>sols</u>⁷ (nom) <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>
123'	ENT.: Una última cosa. Mirem aquí: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants...</i>	<u>sols</u>⁷: nom (en l'enquesta)
124	MARIA: És un nom. S'està referint a la nota musical..., que indica un objecte o cosa o persona o sensació de... Un nom... I... Ho he sapigut per això: és una nota musical, per això és... (... ...)	<u>sols</u>⁷: nom - A diferència de Carla (entr. núm. 1), Maria no té cap problema a entendre el significat de <i>sols</i> ⁷ , fet que indica que la prova de l'enquesta no és inadequada en aquest aspecte. -[l'antecedent de <i>que és nom</i>] - Arg. semàntic tradicional adaptat <i>ad hoc</i> . És curiós que no s'hi esmenta "animal",

		però sí curiosament “sensació”, en referència a la intangibilitat de la nota musical. Per tant, no és una aplicació cega de la definició tradicional la que porta a aquest resultat.
125	ENT.: Per això és un nom... Molt bé, doncs... Em sembla que hauríem de... acabar aquí. Moltes gràcies.	
126	MARIA: De res.	

1.3 ENTREVISTA NÚM. 3 (1ESO)

Denominació abreujada: Entr.1ESO-b-Sam.

Dia: 10-03-06

Entrevistat (pseudònim): Samuel (Sam.)

Edat: 12 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ I SEQÜÈNCIES TEMÀTIQUES	COMENTARIS
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
1	ENT.: Aviam, comencem per la número 6. <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i> Un nom.	<u>sols</u>⁶ : nom (en l'enquesta)
2	SAMUEL: És un nom perquè vol dir el sol, el que hi ha al cel i va acompanyat d'un adjectiu, que és <i>de capvespre</i> .	És nom: -arg. semàntic: 'astre' - arg. sintàctic: segueix CN . Samuel confon la funció adjectiva (compl. del nom) amb la categoria adjectiva. La funció d'aquesta pot ser aquella, però la morfologia és molt diferent.
3	ENT.: <i>de capvespre</i> . Una altra explicació que puguis... Saps quina funció té?	
4	SAMUEL: Indica una cosa concreta . Com en aquest cas el sol del cel.	Igual que Maria (Entr.1ESO-m-Mar, t.97), Samuel no té una idea clara del que és una funció sintàctica.
5	ENT.: Ahm... El... el nom sempre indica una cosa concreta?	
6	SAMUEL: Sí.	Cosa concreta → nom
7	ENT.: Mhm... I si et dic <i>felicitat</i> ?	
8	SAMUEL: Ell està feliç... Sí, jo crec que sí...	És curiós que usa indistintament <i>felicitat</i> i <i>feliç</i> , i troba concret aquest últim element perquè el refereix a un subjecte. Un estil d'argumentació similar és habitual a primària (vg. François (1986)).
9	ENT.: Mhm... Molt bé...	
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁹ (verb) <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>
9'	ENT.: Número 9. <i>Penso massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, i sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>	

10	SAMUEL: Vol dir que els sol, que és un verb xxx en aquell instant...	<u>sols</u>⁹: verb (com en l'enquesta) - Notem la barreja d'explicació de significat i d'anàlisi categorial.
11	ENT.: I com és que has pogut saber... has decidit que era un verb?	
12	SAMUEL: Vol dir que els sol tenir present ara, ara mateix, és una acció (...)	-Notem que posa el text en 3a persona: <i>sol</i> . - Identifica verb amb acció, i aquesta amb temporalitat ("ara mateix", si és present). Notem la insistència en la temporalitat.
13	ENT.: Si dic <i>Em sembla fàcil, aquest exercici...</i> És una acció? Igual que <i>Jo corro la marató</i> .	
14	SAMUEL: No.	Emergència de coneixement: <i>semblar</i> no denota acció.
15	ENT.: No seria una acció ben bé. Però, en canvi, tu saps que és un verb. Si diem que fa una acció... eh? Qui fa l'acció...?	
16	SAMUEL: Ella. Es refereix a ella.	Samuel creu que <i>sols</i> ⁹ remet a <i>ella</i> . Barreja, doncs, el pla pragmaticoenunciatiu i l'estrictament gramatical (el subjecte oracional és <i>tu</i> ; però, com que assenyala la Consol, és <i>ella</i> des del punt de vista de l'alumne). - TERMINOLOGIA: un verb no es pot <i>referir</i> pròpiament a <i>ella</i> , sinó que, en tot cas, són els seus morfemes que ens n'indiquen el (possible) subjecte.
17	ENT.: I <i>ella sols tenir presents</i> . Et sona bé?	Prova de l'acceptabilitat.
18	SAMUEL: No. El <i>sols</i> es refereix a tu.	
19	ENT.: Ah... molt bé, molt bé. [Sona el timbre de fi de classe]	Podem arribar a cap conclusió? Sap que hi ha concordança? No sap que <i>sols</i> ⁹ és verb per pura "intuïció"?
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>⁴ (adj.) <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim</i>
19'	ENT.: Farem la número... 4: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i>	
20	SAMUEL: Sols, que se senten sols.	
21	ENT.: M'has dit que és un adjectiu =un verb=, un verb. Per què un verb?	Samuel es referma en l'error consignat en l'enquesta escrita: <u>sols</u>⁴ hi és considerat VERB .
22	SAMUEL: Perquè fa com una acció, que	- Interpreta "sentir-se sols" com un

	ens sentim sols.	conjunt, el qual comportaria una acció. - Notem, d'altra banda, que es mou en dos plans: en el t.20 al·ludeix al subjecte <i>els nois</i> , en 3a plural (<i>se senten</i>), mentre que en el t.22 ho fa tal com apareix en el text, en 1a plural (<i>ens sentim</i>). No cal dir que això pot tergiversar l'anàlisi.
23	ENT.: Llegeix tota la frase.	
24	SAMUEL: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i>	
25	ENT.: Sí, tu veus un verb a <u>sols</u> ⁴ . Veus algun altre verb?	
26	SAMUEL: <i>sentim</i> .	
27	ENT.: Tu creus que dos verbs poden anar a la frase?	
28	SAMUEL: No.	Amb aquesta intervenció, ¿no es pot estar suggerint a en Samuel que no existeixen les perífrasis o conjunts del tipus <i>vam voler perdre</i> , presents en el mateix text? I les oracions compostes?
29	ENT.: Et sona bé: <i>És que els nois estem, ens sentim...</i> Et sona bé, dos verbs? Doncs pensem en una altra cosa. Què podria ser?	. Commutació per un verb.
30	SAMUEL: Un pronom. Es refereix a <i>nosaltres</i> .	Sembla que l'anàlisi com a PRONOM és una sortida còmoda per a l'alumne, que no sap atribuir adequadament els referents, de manera que confon l'"efecte verbal" d'un mot amb el de la paraula contigua, en concret amb el seu morfema de 1a plural: <i>ens</i> o <i>-im</i> , ja que <i>sols</i> ⁴ modifica <i>nois</i> (= nosaltres).
31	ENT.: I qui seria <i>nosaltres</i> ?	Però és un <i>nosaltres</i> que exclou la noia (= tu).
32	SAMUEL: <i>Els nois</i> .	
33	ENT.: <i>Els nois</i> . Molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u> ¹¹ [no treballat]
33'	ENT.: Una última cosa i ja et deixo anar. (... ...) Aviam, fem... aviam, número (... ...) mhm... Fem la número 11: <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i>	
34	SAMUEL: XXX [Fi de la cinta. Interrupció]	

2. ENTREVISTES DE SEGON D'ESO

2.1 ENTREVISTA NÚM. 4 (2ESO)

Denominació abreujada: Entr.2ESO-a-Man.

Dia: 2-03-06

Entrevistat (pseudònim): Manuel (Man.)

Edat: 13 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<i>sols</i> ⁴ (adj.) <i>els nois sols⁴ ens sentim tan perduts</i>
1	ENT.: Aviam, primer si et sembla comencem per la número 4: <i>I és que els nois sols⁴ ens sentim tan perduts!</i> Val, i m'has dit adjectiu =sí=. [Mirant les respostes escrites] "Perquè indica una qualitat". Què és això d'una qualitat? Què has volgut dir amb això?	- <i>sols</i> ⁴ : adjectiu (com en l'enquesta) - arg. semàntic: "qualitat"
2	MANUEL: Doncs que... els nois... com que se senten (...) que estan sols, que ens sentim tan perduts... que... diu més informació sobre el nom.	- arg. semàntic: "l'adj. diu informació sobre el nom" - El concepte d'"informació suplementària" no havia aparegut a les entrevistes de 1ESO. Interessant.
3	ENT.: Sí, diu més informació sobre el nom. Sí, i per què has dit que era adjectiu. ¿Però a banda d'això de donar més informació sobre el nom... per què?	
4	MANUEL: Perquè va darrere el nom.	. arg. sintàctic: posicional Apareix clarament un concepte distribucional, no aparegut a 1ESO. A més, l'aprenentatge acadèmic no s'ha limitat a dir "acompanya el nom", sinó que va en la posició de complement, és a dir, postnuclear. Evidentment, molts exemples d'adjectius en queden exclosos d'aquest esquema tan reduccionista: <i>la bona gent</i> . En qualsevol cas, però, només se'ns indica una posició de l'adjectiu respecte del nom, no pas una funció, una dependència sintàctica.

	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁸ (adj.) <i>vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸.</i>
5	ENT.: Aleshores... ehm... per exemple... a veure (... ...) Ara mirem, per exemple, el número 8 <i>tu i jo <u>sols</u>⁸</i> . Has dit que era adjectiu =sí=. Ara digue'm, explica'm, per què.	<u>sols</u>⁸ : adjectiu (com en l'enquesta)
6	MANUEL: Perquè... quan dius <i>tu i jo <u>sols</u>⁸</i> vols dir que no hi ha ningú més... que estiguin sols.	- arg. semàntic: paràfrasi.
7	ENT.: Sí, i va darrere d'un nom també?	
8	MANUEL: Sí.	
9	ENT.: Quin nom?	
10	MANUEL: D'un pronom.	PRONOM
11	ENT.: Ah... i quins són els pronoms? Quin pronom?	A l'ent. se li escapa de dir que n'hi ha dos.
12	MANUEL: <i>Tu i jo.</i>	Emergència de coneixement: primer Manuel creu que <i>sols</i> ⁸ va darrere d'un nom, després s'adona que és un pronom (però no sabem si s'adona que <i>tu i jo</i> és una coordinació de pronoms).
13	ENT.: <i>Tu i jo.</i> Molt bé. Podries trobar una altra explicació per, a banda de... expliquen com estan, o van darrere d'un pronom... Tu creus que sempre ha d'anar darrere d'un pronom... =no= o d'un nom?	-L'ent. vol forçar que apareguin argumentacions noves en les entrevistes. -L'argument "expliquen com estan" l'ha introduït l'ent.
14	MANUEL: No sempre.	
15	ENT.: Dóna-me'n un exemple... o un altre exemple.	
16	MANUEL: Per exemple, <i>La taula és verda</i>	- Ha canviat d'estructura. Com a atribut, l'adjectiu modifica el nom per mitjà del verb copulatiu, que aporta temporalitat a l'oració.
17	ENT.: Val, perfecte, perfecte	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>⁵ (adj.) <i>vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵</i>
17'	ENT.: Ah... Ara, per exemple, mirem el 5, no? Eh... És adjectiu, dius. Per què?	<u>sols</u>⁵ : adjectiu (com en l'enquesta)
18	MANUEL: Perquè fa referència al... nom, i no a... l'adverbi aquest, <i>totalment</i> .	-arg. morfosintàctic: l'adj. "fa referència" al nom . És com dir que hi manté alguna relació sintàctica. - TERMINOLOGIA: s'usa fer referència en el sentit de 'modifica', 'es relaciona'. - Malgrat la interposició de l'adverbi <i>totalment</i> , Manuel veu que <i>sols</i> ⁵ es

		<p>relaciona amb un element nominal. El dubte és saber quin tipus de relació atorga entre <i>totalment</i> i <i>sols</i>⁵. De fet, és el SAdj. <i>totalment sols</i>⁵ el que es relaciona amb l'element nominal.</p> <p>- Però a quin nom fa referència? És tan gran l'hàbit de dir que l'adjectiu qualifica el nom, que oblidem que pot qualificar pronoms com <i>tu i jo</i>, malgrat que semblava un contingut elicitat uns torns més amunt (t. 10).</p>
19	ENT.: Al nom, segur? Al nom: <i>tu i jo</i> ?	
20	MANUEL: Al pronom.	Rectificació.
21	ENT.: Molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 4	<p><u>sols</u>¹⁰ (adv.)</p> <p><u>Sols</u>¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure</p>
21'	ENT.: Ara mirem el 10: <u>Sols</u> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure. Adverbi. Dius: [mirant la graella de respostes] <i>Igual que l'1</i> . D'acord. Per què has dit que hi ha un adverbi.	<u>sols</u> ¹⁰ : adverbi (com en l'enquesta)
22	MANUEL: Perquè crec xxx en el lloc de <i>sols</i> podem posar <i>solsament</i> ... i els mots acabats en <i>-ment</i> solen ser adverbis.	<p>- Arg. morfosint.: commutació per sinònim.</p> <p>- Notem el matís de modalització epistèmica: <i>els mots acabats en -ment solen ser adverbis</i>.</p>
23	ENT.: I si jo et dic, per exemple, <i>casament</i> . És un adverbi? I <u>sols</u> ¹⁰ has posat que és un adverbi i no acaba en <i>-ment</i> . Per tant, pots trobar-me una altra manera de descriure, per exemple, si mires tota la frase, des d'un punt fins a l'altre punt, pots trobar una altra manera de que és adverbi perquè... Imagina't que jo no entenc aquesta explicació teva...	L'ent. intenta crear un conflicte cognitiu.
24	MANUEL: (...) (...) Perquè vol dir que només aquesta noia li pot donar l'alegria.	- Nova commutació . No troba més argumentació, únicament un sinònim de <i>solament</i> .
25	ENT.: Sí, però <i>només</i> també seria un adverbi o...	
26	MANUEL: Sí.	
27	ENT.: I què et fa pensar que seria un adverbi? (...) (...) A què creus que fa referència aquest <u>sols</u> ¹⁰ ? Amb què creus que es relaciona?	El problema d'utilitzar la commutació és que esdevé un truc, però no una manera d'argumentar pròpiament dita.
28	MANUEL: Amb el verb.	Arg. sint.: l'Adv es relaciona amb el V.

		Coneix la definició, però vol fer entrar el clau per la cabota: aquí falla la definició tradicional.
29	ENT.: Amb el verb. Quin és el verb?	
30	MANUEL: Tornar-me.	- Busca el primer verb que segueix, encara que no es relacioni amb <i>sols</i> ¹⁰ . - Remarquem que hi inclou el clític.
31	ENT.: Mhm, d'acord. I amb res més? Pregunto, eh?, només.	
32	MANUEL: I amb el complement del verb.	Manuel s'adona que l'abast de <i>sols</i> no és pròpiament el verb i l'eixampla, de nou erròniament (llevat que consideri com a tal <i>una noia com tu</i>). De tota manera, determinar l'abast de l'element focal no és pas fàcil.
33	ENT.: I al complement del verb: <i>l'alegria de viure</i> .	Curiosament, l'ent. precisa quin és aquest complement sense que puguem escatir si era aquesta realment la idea que en tenia Manuel.
	SEQÜÈNCIA 5	<i>sols</i> ³ (adv.) <i>tan sols</i> ³ per dir-te que
34	ENT.: Bueno, ara mirem, si et sembla, aquest... per exemple, el número 3... aquí: <i>tan sols</i> ³ per dir-te que et trobo molt a faltar. I has dit: aquest <i>tan sols</i> és un adverb. Per què?	- <i>sols</i> ³ : adv. (en l'enquesta) - L'ent. presenta <i>sols</i> ³ juntament amb <i>tan</i> .
35	MANUEL: Perquè fa referència al verb.	-crit. morfosintàctic Paral·lelament al que vèiem al t18 per a l'adjectiu, ara es defineix l'Adv dient que fa referència al verb. -TERMINOLOGIA: <i>fer referència a 'modificar'</i> (vg. t.18).
36	ENT.: Que és... en tota l'oració?	
37	MANUEL: Dir-te.	Aquí <i>sols</i> tampoc no fa referència al verb sinó a tot al SP, que integra el V.
38	ENT.: Dir-te. Mhm... Resulta que aquest és adverb.	
	SEQÜÈNCIA 6	<i>sols</i> ¹¹ (adj.) <i>hem d'estar tan sols</i> ¹¹ podent estar un altre cop junts
39	ENT.: Però el número 11 m'has dit que és adjectiu: <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ podent estar un altre cop junts? I el compares amb el número 3. Aquí [assenyala amb el dit <i>sols</i> ³] dius que és adverb i aquí [assenyala amb el dit	- <i>sols</i> ¹¹ : adj. (en l'enquesta) - L'ent. enfronta dues ocurrences doblement homònies: <i>tan sols</i> .

	<u>sols</u> ¹¹], en canvi, dius que és adjectiu.	
40	MANUEL: Perquè aquest... vol dir... més referència cap a les persones. I l'altre més per l'acció.. del verb...	<p>- Resposta confusa.</p> <p>-Arg. semàntica per a N i V Relaciona <i>sols11</i> adjectiu amb la qualificació de persones, i <i>sols 3</i> amb els verbs (cosa que implicaria “acció”).</p> <p>-TERMINOLOGIA: notem l'expressió <i>fer referència cap a</i>, curiosa troballa que expressa una relació amb una categoria que sí que pot fer <i>referència</i> directa a una realitat extralingüística o a una noció (com una persona o una acció).</p>
41	ENT.: ...de l'acció. I a qui fa referència?	<p>- TERMINOLOGIA . Aquí hi ha una certa col·lisió de terminologies perquè és <i>sols3</i> que Manuel ja ha dit que fa referència al verb. Però vg. el torn següent.</p> <p>. L'ent. introdueix un nou ús de <i>fer referència</i>.</p>
42	MANUEL: A nosaltres perquè el verb està en primera persona del plural.	<p>- Ara s'analitza el verb copulatiu de <i>sols11</i> i s'afirma que allò a què “fa referència” el verb és el subjecte. Però, ben mirat, el verb “faria referència” a qualsevol element que girés al voltant seu.</p> <p>- criteri formal: com en altres entrevistes, es té molt clara l'anàlisi morfològica de <i>nosaltres</i>. De fet, és dels conceptes més elementals, lligats a l'aprenentatge de la conjugació (almenys iniciada a segon cicle de primària).</p>
43	ENT.: Aha... <i>Per què hem d'estar nosaltres, tu i jo <u>sols</u>¹¹ ...?</i>	
	SEQÜÈNCIA 7	<p><u>sols</u>⁶ (nom) <i>perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i></p>
44	ENT.: D'acord... Ehm... Ara fem aquesta última. (...) Aviam (...) Mirem... una altra... el número 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Has dit això és un nom, perquè indica el sol, l'estrella més important. [llegint l'enquesta]	<p><u>sols</u>⁶ : nom (en l'enquesta)</p>
45	MANUEL: El sol.	La combinació <i>el sol</i> pot remetre a diferents

		referents (<i>el sol fet de...; el sol dur al damunt..</i>), però per excel·lència és l'astre, perquè és quelcom tangible i perquè, essent substantiu, té prou independència sintàctica per a constituir una resposta: <i>-Què és allò? -El sol.</i>
46	ENT.: I què et fa pensar que l'estrella sigui un nom?	
47	MANUEL: Perquè és un objecte.	Arg. nocional per a N.
48	ENT.: Perquè és un objecte...	
49	MANUEL: Una cosa que existeix...	- Criteri nocional ampliat: existència . I els éssers imaginaris, o pretèrits, o futuribles? Quines propietats té l'existència? Existeix el que designa un nom abstracte, per exemple? [Hem deixat de banda que limita el N a la designació d'un "objecte" o "cosa".]
50	ENT.: Ahm, ja... d'acord... i si et dic... dóna'm altres exemples de noms?	
51	MANUEL: <i>Pissarra, arbre...</i>	Novament se'ns remet a objectes o coses.
52	ENT.: <i>Arbre</i> és un objecte?	
53	MANUEL: No.	- <i>Arbre</i> no és un objecte. I per què no? Crèiem que donava una visió àmplia del terme i ara resulta que és molt restringida. - D'altra banda, notem la confusió de plans que es produeix . Una cosa és el signe lingüístic, l'altra la categoria que hi atribuïm i una tercera la realitat extralingüística a què al·ludeix (per no afegir-hi més plans intermedis: quan diem <i>arbre</i> , exemple ben saussurià, podem no evocar un arbre concret sinó un concepte més general que reuneix les propietats comunes de tots els arbres).
54	ENT.: Ah, amigo? <i>Cap dels sòls⁶ de capvespre...</i> Perquè, a banda d'això, de que sigui l'estrella... Una altra... una altra idea que pensis... ah, mira, també per això és nom (... ..)	
55	MANUEL: Perquè té els complements... que... <i>del capvespre</i> que té uns complements que l'ajuden a... a... veure que és un nom.	- Arg. morfosintàctic: CN. Aquest argument no havia aparegut a 1ESO. - És curiosa la idea que insinua sobre els complements: com si únicament fossin un ajut per a la identificació gramatical.
56	ENT.: Com per a tu era <i>del capvespre</i> , no?	
57	MANUEL: Sí...	

58	ENT.: Ahm... I si et dic <i>Aquesta taula</i> o... <i>Aquesta noia és guapa de debò...</i> <i>Guapa</i> què seria?	
59	MANUEL: Seria com un adjectiu.	Per què “com”? Al llarg de les entrevistes s’aprecia una certa por a les afirmacions compromeses.
60	ENT.: Adjectiu? <i>De capvespre</i> a tu t’indica... això t’indica que és un... nom. Altres idees que et facin pensar que és un nom?	Hi ha un vincle lògic que queda tallat: se suposava que calia relacionar <i>de capvespre</i> (que no és un Adj sinó un SP) i <i>guapa</i> , en el sentit que constituents de natura diferent poden exercir idèntica funció de CN.
61	MANUEL: (...) (...)	
	SEQÜÈNCIA 8	<i>sols</i>⁹ (verb) <i>els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i>
62	ENT.: Digue’m... Tenint present aquest <i>els <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> i aquest <i>els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i> . Aquí dius és un verb? Com t’ho expliques, això?	- <i>sols</i>⁹ : verb (en l’enquesta) - Malgrat que en tots dos casos la forma estudiada vagi precedida per <i>els</i> , l’estudiant n’havia fet una anàlisi diferenciada.
63	MANUEL: (...) Perquè indica una acció que...	Criteri nocional de nou per al verb...
64	ENT.: Una acció... Quina acció?	
65	MANUEL: (...)	... malgrat que no sap com justificar-lo.
66	ENT.: Si et dic per exemple, <i>cursa</i> o et dic <i>carrera</i> ... És una acció o no és una acció? Què et sembla?	
67	MANUEL: No és una acció.	I tant que ho és! Només cal mirar-ne la definició al diccionari (o contemplar com van de bòlit els qui practiquen les curses...).
68	ENT.: No és una acció, carrera? O si et dic, per exemple, <i>És amable...</i> o <i>La porta està oberta (...)</i> o <i>El Manuel sembla un noi intel·ligent. Sembla és una acció?</i>	
69	MANUEL: No.	Ara l’alumne ja dubta...
70	ENT.: Ah! Aleshores, em pots dir una altra manera, d’explicar-me... per què aquest <i>sols</i> és un verb?	
71	MANUEL: (...) (...)	El dubte queda instal·lat en l’alumne. Haurà d’elaborar una idea més completa del que és un verb.
72	ENT.: Veus una altra manera amb què es relaciona en la frase?	
73	MANUEL: (...)	
74	ENT.: Doncs acabem aquí, Manuel. Moltes gràcies. Ho has fet molt bé.	

2.2 ENTREVISTA NÚM. 5 (2ESO)

Denominació abreujada: Entr.2ESO-m-Jes.

Dia: 2-03-06

Entrevistada (pseudònim): Jessi (Jes.)

Edat: 13 anys

Perfil assignat: nivell mitjà

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁸ (adj.) <i>vam viure tan felïços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i>
1	ENT.: Tu ets la Jessi. Molt bé. Aviam... Ehm... Et volia preguntar... Aviam... Et volia preguntar sobre el 8... Em dius que és un pronom. ... <i>els moments que vam viure tan felïços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i> ... i... explica'm per què has dit que és un pronom.	<u>sols</u>⁸: PRONOM (en l'enquesta)
2	JESSI: No sé... Com que es refereix a <i>tu i jo</i> ...	Problemes d'abast.
3	ENT.: Es refereix a <i>tu i jo</i> ... I per què es refereix a <i>tu i jo</i> ?	TERMINOLOGIA: <i>es refereix</i> vol dir 'modifica'.
4	JESSI: [riu] Perquè... No sé... (... ..)	
5	ENT.: Imagina't que jo sóc una alumna teva. No ho entenc, Jessi, explica-m'ho. Per què <u>sols</u> ⁸ , segons tu, fa referència a <i>tu i jo</i> .	
6	JESSI: Perquè està després.	- Indica la posició, però no justifica ni la relació ni la jerarquia.
7	ENT.: Perquè està després de <i>tu i jo</i> .	
8	JESSI: Sí...	
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>¹¹ (adj.) <i>hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar</i>
9	ENT.: Aleshores mireu el número 11: <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i> I m'has dit que és un verb. Per què aquest és un verb?	<u>sols</u>¹¹: verb (en l'enquesta)
10	JESSI: Perquè és solitari, com si estiguessis sol xxx	- Commutació indirecta per <i>solitari</i> . - Al·lusió informal a l'enquadrament dins una oració atributiva, però usant la 2a sing. impersonal.
11	ENT.: Mhm... perquè ve de solitari. D'acord. Ehm... I una altra manera... i una altra cosa que et faci pensar que això sigui	L'ent. interpreta que en el t.10 tan <u>sols</u> s'ha expressat el significat de <i>sols11</i> .

	un verb... si mires tota la frase?	
12	JESSI: [parla molt fluix] No sé xxx	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>⁴ (adj.) <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim</i>
13	ENT.: Anem a la número 4: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts!</i> També verb?	<u>sols</u>⁴: verb (en l'enquesta)
14	JESSI: És de <i>sentir</i> . Bueno...	Problemes d'abast: es traspassa la responsabilitat "verbal" a un verb de debò, amb el qual <i>sols</i> ⁴ no té contacte directe. És com si, en el fons, Jessi estigués analitzant <i>ens sentim sols</i> ⁴ .
15	ENT.: <i>Sols</i> : és de <i>sentir</i> ? Si llegeixes una mica tot: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim perduts!</i>	Aquest fenomen es dona en altres entrevistats.
16	JESSI: És de solitari, no?	Arg. semàntic: un sinònim. Vg. t.10
17	ENT.: I una altra explicació, una altra manera de... dir... això és un verb.	
18	JESSI: xxx com si només estiguessin els nois (... ...). Com si se sentissin sols.	Dóna dos valors a <i>sols</i> ⁴ .
19	ENT.: O sigui tu relaciones els <i>nois</i> amb <i>sols</i> ⁴ . I et sembla que és un verb.	L'ent. vol assegurar-se de l'anàlisi i li planteja amb termes més evidents i, malgrat tot, respondrà verb.
20	JESSI: Sí.	
21	ENT.: Si llegeixes tota la frase, penses: Aquest és el verb de la frase.	
22	JESSI: No. xxx <i>sentim</i> .	Emergència de coneixement: ha arribat l'oportuna rectificació . L'ent. ho ha propiciat.
23	ENT.: I aleshores <i>sols</i> és un verb, és un altre verb.	
24	JESSI: (... ...) Pot ser un adjectiu.	Rectificació: <i>sols</i> ⁴ és adjectiu .
25	ENT.: I per què, un adjectiu?	
26	JESSI: Perquè és com si estiguessin molt sols (... ...)	Vg. t.18.
27	ENT.: Alguna altra cosa més?	
28	JESSI: No sé...	

	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u> ⁷ (nom) <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>
29	ENT.: Bueno, aviam... Fem aquesta, la número 7: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants...</i> Dius és un substantiu.	<u>sols</u> ⁷ : nom (en l'enquesta)
30	JESSI: Sí perquè és com si fos un so. No entenia molt bé la frase.	Dificultat per a entendre <i>sols</i> ⁷ .
31	ENT.: No entenes prou... Dius és com un so... Què t'ha fet pensar que era un so?	Arg. semàntic.
32	JESSI: Tan penetrants...	?
33	ENT.: Tan penetrants. No veus... hi ha altres... Si mires tota aquesta... tota aquesta frase, hi algun altre element que et faci pensar que pugui ser un so?	
34	JESSI: xxx la música...	Per context.
35	ENT.: Val, val. I... a banda d'això... m'expliques que és la música, després que és un so... Si m'ho poguessis explicar d'una altra manera...	
36	JESSI: (... ...) No sé...	
	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u> ⁶ (nom) <i>perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i>
37	ENT.: Si, per exemple, aviam... Mirem aquesta: la número 6, que també dius que és un substantiu: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i>	<u>sols</u> ⁶ : nom (en l'enquesta)
38	JESSI: Perquè ve de sol.	Arg. lexicosemàntic: la relació amb un derivat.
39	ENT.: I el sol és un substantiu.	
40	JESSI: Sí.	
41	ENT.: Sí? I per què és un substantiu?	
42	JESSI: Perquè és un nom.	TERMINOLOGIA: cercle viciós de sinònims: nom = substantiu.
43	ENT.: Ja, és el mateix. [riu] Però això no em convenç. Has d'intentar convèncer-me. Ehm... <i>cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i> Una altra idea... que diguis: "és un substantiu perquè...".	
44	JESSI: Perquè és quan surt el sol... ja ho posa. xxx s'ho perden.	- El referent tangible és necessàriament nom... - Confusió entre els plans lingüístic i extralingüístic.
45	ENT.: Ja, val... Doncs, si et sembla, acabem aquí... Moltes gràcies. Tu tranquil·la, Jessi, perquè no és cap examen...	

2.3 ENTREVISTA NÚM. 6 (2ESO)

Denominació abreujada: Entr.2ESO-b-Àlex.

Dia: 2-03-06

Entrevistat (pseudònim): Àlex (Al.)

Edat: 13 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>² (verb) <i>la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom</i>
1	ENT.: Hola, Àlex. Què tal? Aviam... Hi ha una cosa que et volia preguntar. I és... Aquí, al número 2...: <i>que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i> I dius: és un pronom. Explica'm per què. Com no veig cap explicació aquí...	<u>sols</u>²: pronom (en l'enquesta)
2	ÀLEX: És que no sabia com explicar-ho... i no sé com explicar-ho.	
3	ENT.: Però per què has posat que era un pronom...	
4	ÀLEX: És que... no sé per què ho he posat...	"Intuïció?"
5	ENT.: Dóna'm un exemple de pronom.	
6	ÀLEX: (...) (...) No sé, no em ve cap al cap.	Cap argument.
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁹ (verb) <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents</i>
7	ENT.: Ehm... Bueno, i només una altra pregunta. I després aquí, al 9, <i>els moments que vam viure tan feliços i sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i> És també un pronom, aquest?	<u>sols</u>⁹ : verb (en l'enquesta)
8	ÀLEX: (...) Sí... No, no. Seria un verb.	
9	ENT.: Per què? Per què seria un verb?	
10	ÀLEX: Perquè xxx del temps que... No sé...	Es refereix al morfema temps?
11	ENT.: Et sembla que és un verb, però em pots explicar per què. No?	
12	ÀLEX: No.	
13	ENT.: Si et sembla acabem aquí i... res més. Fem això. D'acord, Àlex?	
14	ÀLEX: D'acord.	Escassa capacitat d'argumentació.

3. ENTREVISTES DE TERCER D'ESO

3.1 ENTREVISTA NÚM. 7 (3ESO)

Denominació abreujada: Entr.2ESO-a-Yol.

Dia: 10-03-06

Entrevistada (pseudònim): Yolanda (Yol.)

Edat: 14 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u> ⁸ (adj.) <i>vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i>
1	ENT.: Molt bé. Mhm... Aviam, què et sembla si comencem per la número 8. M'has dit que era un adjectiu: <i>Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸...</i> Per què, segons tu, és un adjectiu?	<u>sols</u> ⁸ : adj. (en l'enquesta)
2	YOLANDA: Doncs... perquè pot tenir flexió de número... de nombre i gènere: <i>sol, sola...</i> i <i>soles i sols</i> . I a davant va <i>feliços</i> i veig que està complementant <i>tu i jo</i> , una qualitat de <i>tu i jo</i> , descriu una cosa d'alguna persona.	- Arg. múltiple (salt qualitatiu respecte del 1r cicle): . arg. morfològic: l'adj. té flexió de gènere i nombre . arg. morfosint.: . Compl. de <i>tu i jo</i> . arg. semàntic: "qualitat", "descriu". - Per què diu "a davant va <i>feliços</i> "? Hi veu dues unitats al mateix nivell funcional? Sí, veg. t.12. Notem que es fixa molt en les unitats que van a l'esquerra.
3	ENT.: Una qualitat. Per què una qualitat?	
4	YOLANDA: Doncs, normalment els adjectius descriuen... no sé <i>cadira verda</i> ... descriuen com és l'objecte, o l'animal o cosa que tu vols descriure.	- Implícita la definició de nom.
5	ENT.: I com diries, a veure.. <i>Aquesta cadira</i> ... Fes tota la frase amb <i>verda</i> .	
6	YOLANDA: <i>Aquesta cadira és</i>	

	<i>verda.</i>	
7	ENT.: Ara, mirant aquesta frase, això tu diries que és un adjectiu... perquè descriu una qualitat. Tu creus que <i>tu i jo sols</i> també descriu una qualitat?	
8	YOLANDA: Descriu una situació d'una persona en aquest cas.	- Rectificació: “qualitat” → “situació”.
9	ENT.: Per què penses que és una situació?	
10	YOLANDA: Perquè diu com estan en aquest moment, com vol que estiguin. Volen estar sols.	- “ Diu com estan ” (¿relaciona l'adjectiu amb una estructura atributiva amb <i>estar</i> o la suposa dins un <i>van viure</i> sobreentès respecte de <i>sols</i> ?).
11	ENT.: I com has sabut que era “en aquest moment”. I què t'ha fet pensar en aquest moment. Mirem una mica tota la frase perquè aquest <i>sols</i> ⁸ no està aïllat, fa part de tota una oració, sí? Veus aquí que hi algun element que et digui que és... Com has dit, <i>un estat</i> ?	- L'ent. desvia la conversa cap a la temporalitat (en el text fóra “aquell moment”, en passat).
12	YOLANDA: Un estat... una situació perquè diu moments, diu moments que van viure feliços i sols.	- Interessant el fet de coordinar elements que considera, doncs, al mateix nivell sintacticosemàntic: <i>feliços i sols</i> ⁸ .
	SEQÜÈNCIA 2	<i>sols</i>⁵ (adj.) <i>vam quedar tu i jo totalment sols</i> ⁵ .
13	ENT.: Ara, si et sembla, passem a la número 5. La número 5 diu: <i>Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar tu i jo totalment sols</i> ⁵ .	
14	YOLANDA: És gairebé lo mateix que abans, és la mateixa frase, semblant. Lo que passa és que en comptes de moments diu una tarda a la casa, bueno, especifica una mica més.	<i>sols</i>⁵: adj. (en l'enquesta) - Equipara <i>sols</i> ⁵ amb <i>sols</i> ⁸ però amb la diferència de l'adverbi (t.15). - Resulta curiós que associï la idea de situació no al verb <i>estar</i> , sinó a la presència d'un circumstancial de temps que expressi una durada: <i>moments, tarda...</i>
15	ENT.: Hi donaries, per tant, la mateixa explicació?	
16	YOLANDA: Sí, però, davant va un adverbi a més.	Segurament la terminació <i>-ment</i> fa que no dubtin quant a la categoria adverbial de <i>totalment</i> .

	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols¹</u> (adv) <i>Sols¹ et demano que m'escoltis</i>
17	ENT.: Molt bé, parlem una mica, per exemple,... Del número 1: <i>No aspiro pas a refer la nostra relació. Sols¹ et demano que m'escoltis una mica...</i> Ehm... Adverbi dius.	<u>sols¹</u> : adverbi (en l'enquesta)
18	YOLANDA: És que jo, bueno, a vegades, per saber si és adverbi o no, el tradueixo al castellà... a vegades. I aquí he vist que era <i>només et demano...</i> Un altre adverbi semblant, una altra paraula semblant de la llengua. Fixa't perquè estic confusa busco una cosa que sé que em servirà més... He vist que era <i>només et demano</i> , un sinònim, i he posat que era un adverbi. A més, no hi ha cap determinant davant, no pot ser un nom, i no té flexió de nom, xxx tampoc pot ser un adjectiu...	- Procediment: traducció . Tanmateix, no tradueix, de fet: únicament busca un sinònim de categoria gramatical coneguda. - Estratègia de commutar per sinònim . - Criteri formal per exclusió : no té sintaxi ni morfologia de N: no Det. ni flexió. El que és curiós és per què descarta respecte del N i no respecte d'altres categories. - Aplicació indirecta de la "fórmula" Det + x → Det + N.
19	ENT.: Mhm... D'acord. Li podem fer alguna pregunta, a l'adverbi?	-Procediment de les preguntes (entrevistadora). Però les preguntes es fan per a obtenir sintagmes amb una determinada funció, no necessàriament amb una determinada categoria.
20	YOLANDA: Doncs, sí, de quina manera? <i>Sols, només</i> .	És sorprenent que amb aquesta pregunta es pugui respondre així. Però Yolanda es veu segurament forçada a improvisar una pregunta...
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols¹⁰</u> (adv.) <i>Sols¹⁰ una noia com tu pot tornar-me</i>
21	ENT.: Ara passem a la número... a la número 10, que diu: <i>Sols¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure</i>	<u>sols¹⁰</u> : adv. (en l'enquesta)
22	YOLANDA: És pràcticament el mateix, jo trobo el mateix: <i>Només una noia com tu pot tornar-me l'alegria...</i>	<u>sols¹⁰</u> adverbi Equipara <i>sols10</i> i <i>sols1</i> , de la mateixa manera que abans ho ha fet amb els adjectius, i això que ara la diferència és més gran que amb els adjectius. -Commutació per sinònim.

	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i>
23	ENT.: Mhm. Comparem ara la número 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i>	
24	YOLANDA: És un nom perquè davant va un determinant, bueno està el <i>de</i> , però és un determinant i, a més, està complementat, també té un complement del nom aquí. Sé que és un nom, perquè porta un determinant davant... i no sé...	<u>sols</u>⁶: nom (com en l'enquesta) - Criteris sintàctics (idea de SN): .davant hi va un determinant (diferencia els components de la contracció <i>dels</i>) . té un CN
25	ENT.: I el determinant seria?	
26	YOLANDA: <i>Els</i> . Lo que passa que està juntat amb <i>de</i> ... i fa <i>dels</i> , però.	- Bona precisió. Absència de TERMINOLOGIA : no parla de <i>contracció</i> , ni de <i>preposició</i> ...
27	ENT.: Sí. <i>No ens vam voler perdre dels <u>sols</u>⁶...</i> Llegim una mica tot: <i>i que les tardes...</i> Comencem per aquí <i>i que les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i> Considerant aquesta oració, així, sencera. Primer, tu dius que això és un determinant... Tu creus que podem dir <i>No ens vam voler perdre dels sols</i> ?	- L'ent. es desvia dels objectius i embolica la troca posant damunt la taula peces com <i>cap de</i> + <i>art.</i> + <i>N</i> . Parteix de la base que podem prescindir dels determinants, cosa normalment certa amb funció de CD, però també sembla suggerir-li que els determinants són peces amb un comportament únic. El nostre interès era analitzar <i>sols</i> , no pas sintagmes nominals en què apareix una estructura complexa del tipus <i>cap (sol) dels sols</i> .
28	YOLANDA: No, en aquest cas no. Es necessita el <i>cap</i> .	
29	ENT.: O sigui, és un sintagma una mica més gran. =sí= Sí: <i>Cap dels sols</i> . Quina funció, o sigui què fa aquest <i>sols</i> , que era un nom: ho sabies perquè anava complementat amb un complement amb preposició. Però quina funció fa, què fa aquest <i>sols</i> ?	
30	YOLANDA: Complement directe. Jo el puc substituir per <i>els</i> : <i>no els vam voler perdre</i> . Aquí és un pronom	- Criteri formal: substitució pronominal per a la identificació d'una funció nominal: CD (En llengua correcta, fóra, però <i>en</i> : <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> → <i>No ens en vam voler perdre cap</i> .)

		- PRONOM
31	ENT.: I <i>els</i> seria...?	
32	YOLANDA: Un determinant... aquí un pronom.	- Rectificació: li surt el reflex de considerar <i>els</i> article, com en el text, però rectifica intel·ligentment quan s'adona que hem construït una nova seqüència.
33	ENT.: Aleshores tu dius: un complement directe. Podem comprovar-ho que és un complement directe. Podem comprovar-ho? Ho hem comprovat... Has dit <i>els</i> , has fet una substitució. Ara mirem-ho d'una altra manera, comprovem-ho d'una altra manera. Busca'm un nucli molt important en aquesta frase =Des de <i>les tardes</i> fins a.. = ...i <i>que...</i> <i>que les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u></i> ⁶ .	Novament l'ent. es desvia dels objectius.
34	YOLANDA: Jo crec que <i>tardes</i> és molt important.	- Segurament no és que cregui rellevant sintàcticament un circumstancial, sinó que, en buscar nuclis, busca un nom a l'esquerra del verb i, en aquest cas, aquest "nucli" (suposadament del SN subjecte) correspondria a <i>tardes</i> .
35	ENT.: A la frase, què és el que no pot faltar mai?	
36	YOLANDA: El verb. El verb és el més important. Si no, no es fa l'acció; si no, no és frase.	- Coneixement escolar no divulgat "oficialment". Els materials parlen d'estructures en principi bimembres i no pas que el verb sigui més important, però a l'hora d'analitzar el primer que se cerca és el verb, fet que a la pràctica li dona una preeminència damunt el nom nucli del subjecte abans demant (t.33). - Idea que sense acció no hi ha oració. - TERMINOLOGIA: Els entrevistats utilitzen <i>frase</i> , no <i>oració</i> com nosaltres (vg. Macià 2001). L'ent. alterna tots dos termes.
37	ENT.: Val, busca'm el verb.	
38	YOLANDA: <i>Vam voler... No ens vam voler perdre. Vam voler perdre.</i> Aquest és el verb.	La resposta és molt més encertada i ràpida que la que trobem en la seqüència núm. 3 de l'Entr.1ESO-m-Mar.
39	ENT.: Val... i... per què no li fem una pregunta, al verb?	L'ent. insisteix en les preguntes per a l'obtenció de funcions.
40	YOLANDA: Què no ens vam	L'alumna respon automàticament. I ara què

	voler perdre? <i>Cap dels sols de capvespre.</i>	s'ha aconseguit?
41	ENT.: Val, d'acord.	Però, com en altres ocasions, no s'explicita quina relació té el treball funcional amb la determinació categorial.
	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u> ⁹ (i <u>sols</u> ¹¹) <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>
41'	ENT.: Ehm... Ara et vull fer una última..., una última pregunta. (...) Ehm... Aviam, mirem, el número... 9: ...sé del cert que tu també els <u>sols</u> ⁹ tenir presents. <u>Sols</u> ⁹ , un verb.	<u>sols</u> ⁹ : verb (en l'enquesta)
42	YOLANDA: Sí, un verb perquè, bueno, fa, designa una acció en aquest cas... i diu que <i>també els deus</i> ... Jo si és un verb que no tinc molt clar el substitueixo per un altre verb que... sàpiga que... que el coneixi... I he posat que <i>tu també els deus tenir presents</i> . I és un verb, en aquest cas.	- TERMINOLOGIA: <i>designa/assenyala</i> una acció. - Commutació per no sinònim. No era tan fàcil trobar un verb modal que permetés la commutació (també <i>pots</i> ...).
43	ENT.: Sí, i m'has dit que assenyala una acció. Un verb sempre assenyala una acció, sempre fa referència a una acció?	- Criteri semàntic: "acció"
44	YOLANDA: Gairebé sempre. Jo crec que sí.	Capacitat de matisar.
45	ENT.: Si jo et dic <i>perquè... em sembla que la Marina vol veure la pel·lícula</i> . Aquest <i>em sembla</i> és una acció?	
46	YOLANDA: No, bueno, és com si fos de dubte. No saps. O sigui, no fa una acció de fet, però és possible que es faci. Pot fer una acció, pot assenyalar que es farà una acció.	Bona competència comunicativa: <i>semblar</i> modalitza epistèmicament un altre verb.
47	ENT.: Ehm... I si et dic <i>estic...</i> , com aquí que diuen <i>estem</i> . xxx <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ . <i>Estar</i> és una acció?	<u>sols</u> ¹¹
48	YOLANDA: Sí. =estar?= <i>Estar sol</i> és una acció.	<u><i>Estar sol</i></u> és una acció.!!
49	ENT.: <i>Estar a casa</i> ... =sí= és una acció. =sí= Mirem sempre el número 9 i em dius que és un	Té realment un concepte ampli del que és una acció (vg. Notario, 2001).

	verb perquè indica una acció o perquè l'has substituït =per un altre= Una altra explicació que em puguis donar?	
50	YOLANDA: Doncs, perquè... no sé... És que jo no he mirat, no sé...	
51	ENT.: Mirant aquesta frase <i>sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents...</i>	
52	YOLANDA: Perquè, bueno, representa que fa una acció, representa que és a <i>els</i> , i <i>els</i> serà un complement directe d'alguna cosa i deu fer l'acció, és que no sé explicar-ho d'una altra manera...	<p>- Confús.</p> <p>- ¿Considera <i>els</i> pronom?</p>
53	ENT.: Sí, <i>els</i> fa l'acció?	
54	YOLANDA: Bueno, representa... L'acció la fa <i>tu</i> . El que passa és que té present alguna cosa i aquesta cosa és <i>els</i> , que no sé ara el que és... Els moments! [sona el timbre de final de classe]	<p>- Notem que es mou en el pla estrictament textual quan diu "l'acció la fa tu" (i no "l'acció la fa la Consol"), però passa tot seguit a 3a pers. (...té present...).</p> <p>- Remarquem que prescindeix de <i>sols</i>: no diu "El que passa és que <i>sol</i> tenir present alguna cosa...".</p>
55	ENT.: Sí, molt bé. Moltes gràcies.	

3.2. ENTREVISTA NÚM. 8 (3ESO)

Denominació abreujada: Entr.3ESO-m-San.

Dia: 10-03-06

Entrevistada (pseudònim): Sandra (San.)

Edat: 14 anys

Perfil assignat: nivell mitjà.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
1	ENT.: Bueno, Sandra, mhm... Què t'ha semblat: fàcil, difícil?	
2	SANDRA: Normalet, fàcil.	La resposta és significativa... Sense comentaris: <i>normalet</i> = <i>fàcil</i> (S'ha de dir que és un noia molt eixerida.)
3	ENT.: Normalet. Perfecte. T'ha agradat?	
4	SANDRA: Sí, està bé, sí...	
5	ENT.: Sí? La carta d'amor?	
6	SANDRA: [respon molt decidida] Sí, com que hi ha molts sols, està bé perquè així... busques... És original. M'ha agradat.	
7	ENT.: Comencem, si et sembla, amb el número 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Has posat que era un nom. Explica'm per què.	<u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta)
8	SANDRA: Perquè es refereix al sol de... del sistema solar, el sol de l'estrella... Si quan es pon... <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>... cap de les postes de sol.</i>	- Criteri semàntic . -Entén bé el text, el parafraseja.
9	ENT.: Has entès el significat, i em sembla molt bé, però mirem-ho d'una altra manera. Mirem tota la frase on... està aquesta paraula... Si et sembla comencem per aquí, sí: <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . D'acord? Aleshores, intenta-m'ho explicar d'una altra manera, que no sigui que el sol significa l'astre.	
10	SANDRA: No sé a què et refereixes.	Sandra no sap a quin nivell s'ha de moure: li demana una nova parafrasi?
11	ENT.: A veure, en aquesta frase busquem una paraula que... busquem un paraula, busquem un element que sigui molt	L'ent. situa Sandra en el pla de l'anàlisi gramatical de l'oració.

	important... en una oració..., que sigui absolutament necessària...	
12	SANDRA: El nom i... el verb	Lliçó ben apresada o memorització i prou? En tot cas, estructura bimembre , que contrasta amb el que trobem en l'Entr.3ESO-a-Yol-t.36, del mateix nivell: Yolanda considera que l'element nuclear de l'oració és el verb. La mateixa ent. li demanava una paraula.
13	ENT.: Molt bé. On és el verb?	
14	SANDRA: <i>vam voler.</i>	Bé, però... i <i>perdre</i> ?
15	ENT.: Molt bé. Ara mireu la relació que té <i>vam voler</i> amb el <i>sols</i> . Quina relació et sembla que té? Sabem que és un nom, sí... però volem saber també... oh... Tu imagina't que sóc una estudiant teva, i vull que m'expliquis què fa en aquesta oració, quina funció té.	Sembla que l'entrevistadora oblidí la presència de <i>perdre</i> ...
16	SANDRA: Pues que no ens vam voler perdre cap dels sols.	Insisteix en el criteri semàntic, en la interpretació com a parlant de tot l'enunciat, incloent-hi <i>perdre</i> , repetint el text escrit.
17	ENT.: Sí, i quina... qui és no ens vam voler perdre. Qui és aquest ens vam voler?	De nou l'ent. promou les preguntes , fins i tot quan el resultat és agramatical (hauria de ser, en tot cas: <i>¿qui no es va voler perdre cap dels sols de capvespre?</i>).
18	SANDRA: El... predicat. No ens vam voler... O sigui... Nosaltres no ens vam voler perdre cap dels sols.	La pregunta era tan agramatical que d'entrada Sandra interpreta que se li pregunta pel predicat.
19	ENT.: <i>Nosaltres</i> . Quina funció té a la frase?	
20	SANDRA: No hi és, <i>nosaltres</i> .	Hi és sobreentès... ¿Només té funció el que apareix físicament?
21	ENT.: No hi és, exacte, perfecte. I qui és, aquest <i>nosaltres</i> ?	Potser volia que Sandra respongués subjecte?
22	SANDRA: És el... la... la primera persona del... plural.	- Anàlisi morfològica. Com en les entrevistes precedents, lliçó ben apresada... No caldria sinó després de tanta pràctica de conjugació verbal...
23	ENT.: Sí, i com es diuen aquests dos... qui són, qui són aquestes persones?	

24	SANDRA: Ah, l'home que escriu la daixòs =sí= i la que ho recibirà.	
25	ENT.: Molt bé, i com es diu l'home que escriu?	
26	SANDRA: Mhm... Jacint.	
27	ENT.: Perfecte. Aleshores, tenim uns que... no es van voler perdre, que són ells dos. Aleshores, <i>sols</i> aquí, en aquesta frase. quina funció té, què hi fa, en aquesta frase.	L'entrevistadora insisteix en l'anàlisi funcional, quan s'havia de centrar més en la categorial.
28	SANDRA: Pues... Jo crec que... és important, no? =sí= perquè fa de... és com el nom el xxx l'article. <i>No ens van perdre cap de capvespre</i> . Llavors el falta algo i no el podem prescindir d'ell.	Criteri formal: no es pot prescindir del nucli del SN.
29	ENT.: Exacte! O si diguéssim: és important perquè no podem prescindir d'ell. Perfecte. I això... tu que creus... quina funció pot tenir en la frase quan és tan important, que dius. <i>No ens vam voler perdre...?</i>	
30	SANDRA: xxx No queden...	?
31	ENT.: Per què no preguntem al verb?	
32	SANDRA: Al verb.	
33	ENT.: Jo he preguntat un qui i sabem que és el Jacint i la Consol. Li podem fer una altra pregunta, al verb?	L'entrevistadora insisteix en el treball funcional i, curiosament, el basa en preguntes al verb (vg. t.17)...
34	SANDRA: Ehm... (...) Què?	
35	ENT.: Perfecte!	
36	SANDRA: <i>Què no ens vam voler perdre?</i> El sol.	
37	ENT.: Perfecte! Molt bé. Per tant, aquest nom, quina funció té?	
38	SANDRA: És el... nucli.	Confusió plans o de funcions? Nucli confós amb CD? En tot cas, l'interrogatiu <i>què</i> recolliria tot el SN <i>cap dels sols de capvespre</i> , no únicament el nucli nominal.
39	ENT.: Un nucli de...	
40	SANDRA: un nucli... de l'oració aquesta... perquè a l'oració aquesta hi ha el nucli del subjecte i el nucli del predicat... i aleshores el del predicat seria <i>vam voler</i> i potser <i>vam voler perdre</i> perquè seria com dos verbs junts.	- Nucli del sintagma que exerceix la funció de subjecte, en tot cas. - Sandra es referma en l'estructura oracional bimembre i, doncs, binuclear. - Intel·ligent: veu unitat entre <i>vam voler</i> , en primer terme (essent <i>vam</i> una forma auxiliar

		<p>no independent); i <i>vam voler perdre</i>, en segon terme (essent <i>voler</i> un verb modal). Evidentment, el predicat és més llarg, però es limita al nucli, que és, ben mirat, allò de què parlaven.</p> <p>-L'ent. esperava que Sandra respongués CD...</p> <p>- En tot cas, la troca s'ha anat embolicant i el lligam entre el CD i la categoria nominal no s'ha establert ni la recerca ha quedat justificada (ans al contrari).</p> <p>- TERMINOLOGIA: <i>oració per frase</i> (ús excepcional en les entrevistes).</p>
	SEQÜÈNCIA 2	<p><u>sols</u>⁹ (verb) els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</p>
41	<p>ENT.: Molt bé. Ara passem ehm... a la número 9, val? Has dit que era verb. <i>Sé del cert que tu també... els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i> Molt bé. I aquí farem el mateix, si et sembla. =val= Començarem per aquí. Per què un verb?</p>	<p><u>sols</u>⁹: verb (en l'enquesta)</p>
42	<p>SANDRA: Perquè ...<i>tu sols, ell sol, nosaltres solem, vosaltres soleu, ells solen...</i> Del verb <i>soler</i>.</p>	<p>Criteri morfològic: la conjugació. També en determina l'infinitiu. Integració, en definitiva, dins un paradigma.</p>
43	<p>ENT.: Del verb <i>soler</i>. I, molt bé, l'has conjugat. Quins altres elements et poden assenyalar que és un verb?</p>	
44	<p>SANDRA: Perquè..., per exemple, <i>i sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i> Què sols tenir presents? O sigui, per exemple...</p>	<p>Criteri formal de l'interrogatiu aplicat a la inversa: si és verb permet la pregunta. No sabem si, fent això, l'alumna és conscient que està buscant un complement característic del verb: CD (o també el subjecte si el V fos intransitiu).</p>
45	<p>ENT.: Tu l'has conjugat... <i>Tu sols...</i> =<i>ell sol</i>=, <i>ell sol</i>... exacte! Per tant... i dius és un verb. Aquest verb, <i>sols</i>, quina persona és?</p>	
46	<p>SANDRA: La segona persona del...</p>	<p>Bona anàlisi morfològica.</p>

	singular... del present d'indicatiu.	
47	ENT.: Molt bé, i com ho saps?	
48	SANDRA: Perquè... per la manera com... perquè <i>tu també els sols</i> , perquè si eliminéssim això... <i>perquè sols tenir presents</i> ... també tindria sentit.	<p>- Bona determinació de la persona a partir del pronom subjecte amb què va.</p> <p>- Nova observació: aquest pronom fort amb funció de subjecte és elidible, es pot sobreentendre. Però el problema és que Sandra també n'ha suprimit el clític acusatiu i aquest no era elidible... Això podria voler dir (si es donés l'oració per closa) que, des de l'interllenguatge d'un castellanoparlant, aquest tipus de prova potser no acaba de rutllar.</p>
49	ENT.: ... <i>tu sols tenir presents</i> ...Saps que... <i>sols</i> es relaciona amb el <i>tu</i> . Per què?	
50	SANDRA: Perquè el <i>tu</i> és el pronom que va davant... bueno, sí, davant de <i>sols</i> : <i>tu sols, ell sols</i> ... [s'equivoca: deu voler dir <i>ell sol</i> , com ha dit més amunt.] xxx I aquí si poséssim <i>i sé del cert que ell sols</i> no tindria sentit.	A remarcar l'ús àgil que fa del metallenguatge i la consciència que té d'altres categories: analitza <i>tu</i> com a pronom, encara que hom no li ho demana.
51	ENT.: No tindria sentit. I es podria dir, per exemple, <i>i sé del cert que tu també el <u>sols</u>⁹ tenir presents</i> . Es podria dir?	Evidentment, la forma <i>el</i> no concorda amb <i>sols</i> .
52	SANDRA: També es podria dir.	Per què?
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>⁷ (nom) <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants...</i>
53	ENT.: Molt bé. Ara... I fem ara, per exemple, el número 7. D'acord? =sí= El número 7 m'has dit que és un nom. <i>Encara sento vibrar aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants...</i>	<u>sols</u>⁷: nom (en l'enquesta)
54	SANDRA: Ui, ui, ui... ara me n'adono que aquí, aquí m'he equivocat... He posat sols del sol de sol, de l'estrella, i aquí és sol de la nota musical.	<p>El primer significat que suggereix el nom <i>sols</i> és el d'astre rei: el "sol" per excel·lència.</p> <p>Rectificació sobre l'atorgament de significat sense reflex en l'assignació categorial (en el paper l'expressió "igual que el núm. 6" podria haver-se limitat només a la gramàtica).</p>

55	ENT.: Com ho has sabut?	
56	SANDRA: Perquè aquells mis i aquells las i aquells sols tan penetrants... Abans pensava que era de sol perquè com que miraven la posta, aquells sols que miraven, però ara dic, ostres!, que no té sentit. És la nota musical.	Determinació del significat pel context.
57	ENT.: Exacte. Per tant, una mica pel context.	
58	SANDRA: Aquí [assenyala el paper de l'enquesta] ho diu d'una altra manera, però m'he equivocat. [riu]	
59	ENT.: Aleshores és un nom perquè es relaciona...	
60	SANDRA: amb la nota musical...	criteri semàntic
61	ENT.: Una altra explicació. Aviam, fem... una altra manera de...	
62	SANDRA: Perquè... com seran els sols? <i>Penetrants, tan penetrants</i> , per exemple, <i>uns nens tan penetrants, uns ulls tan penetrants...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Segurament l'estudiant vol donar entendre que un tret del nom és que es pot qualificar amb adjectius. - Facilitat per a trobar exemples.
63	ENT.: Però si jo digués <i>aquells sols, que transportaven aquells sols...</i> Tindria sentit? =sí= Per tant, trobem una altra explicació mirant aquesta frase... <i>Encara sento vibrar aquells mis i aquells las que transportaven, aquells sols⁷ tan penetrants...</i>	?
64	SANDRA: Pues que també són aquells... són aquells que transportaven...	
65	ENT.: Quina funció té? Què fa la frase?	
66	SANDRA: Pues és el nom...	Típica confusió entre categoria i funció.
67	ENT.: La funció que té a la frase?	
68	SANDRA: És el nucli, per dir-ho d'alguna manera... perquè si en una frase en prescindim del nom... la frase no rutlla.	<ul style="list-style-type: none"> - Confusió entre funcions intrasintagmàtiques i intersintagmàtiques. - La mateixa anàlisi que abans: nucli.
69	ENT.: Què hem fet abans? Oi que hem buscat el verb? Doncs fem el mateix.	- Procediment de partir el verb, el nostre "agafador".
70	SANDRA: <i>transportaven (...), transportaven...</i>	
71	ENT.: <i>Encara sento vibrar...</i>	
72	SANDRA: <i>sento... sento vibrar...</i> va junt, =sí= <i>dins meu la música de les teves notes... transportaven. Això i sento vibrar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Detecta correctament els verbs. - Novament considera dos verbs com a unitat, però ara no l'assisteix tanta raó com abans perquè <i>sentir</i> no és modal (a

		més, podem dir: <i>sento que vibra...</i>), però no deixem de tenir una construcció especial.
73	ENT.: Val, i <i>sento vibrar</i> ... Ara, ehm... <i>sento vibrar</i> m'has dit el verb. Ara, dintre d'aquesta frase, com has dit abans, el nucli principal, <i>sols</i> , ehm..., què fa, quina funció té a la frase. Abans hem preguntat el verb, ara explica-m'ho. Quin valor té, quina funció té?	<ul style="list-style-type: none"> - “Nucli principal” (!?) - Cal buscar aquesta funció? - Vg. t.78
74	SANDRA: ehm... ehm... [fluix:] <i>sento vibrar dins meu la música de les teves notes</i> ... És com..., per exemple... Si la frase l'acabéssim aquí, això ho eliminéssim, =sí= suposo que no passaria res... perquè està entre parèntesis i el parèntesis tothom el pot prescindir d'ell. És com acompanya una mica... això d'aquí [va assenyalant en el paper].	<p>Sandra té clar que els parèntesis ocupen un estatus perifèric dins el conjunt oracional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procediment: supressió.
75	ENT.: Sí... Ara imaginem que no acompanya: <i>encara sento vibrar aquells sols</i> ⁷ ... Diries que és un nom?	
76	SANDRA: <i>Aquells sols</i> ⁷ ? Sí.	
77	ENT.: Sí. Val, i quina funció tindria?	
78	SANDRA: Pues, el nucli de l'oració de...	De nou insisteix en el “nucli” i és que l'entrevistadora porta a pensar que <i>aquells sols</i> és subjecte. Però es tracta d'una construcció molt complexa, en què tal element es pot considerar superficialment CD i subjecte en estructura profunda...
	SEQÜÈNCIA 4	<i>sols</i> ¹ (adv) <i>Sols</i> ¹ et demano que m'escoltis
79	ENT.: Val, fem... fem un parell més i ja acabem. Passem a la número 1: <i>Sols</i> ¹ et demano que m'escoltis. =sí= <i>Sols</i> , adverbí. Explica'm.	<i>sols</i>¹: adverbí (en l'enquesta)
80	SANDRA: Perquè podria ser <i>solament</i> , i així es veu ben clar que és un adverbí.	Commutació per sinònim
81	ENT.: Sí? I <i>casament</i> és un adverbí.	
82	SANDRA: Bueno, és que jo així... xxx <i>Sols</i> ¹ et demano que m'escoltis... Només això, només aquesta cosa.	No rebut el parany de l'ent., però no hi cau: fa l'orni i porta les coses de nou cap a la commutació ja esmentada.
83	ENT.: Ja... Podem fer-li una pregunta a	És possible tal pregunta? (En

	aquest <i>sols</i> per saber si és un adverbí... Ehm... un altre... que m'expliquis... ehm... en lloc de dir-me vol dir <i>només</i> ...	l'entrevista anterior –t.20–, l'entrevistada ha improvisat <i>De quina manera?</i>)
84	SANDRA: Com et demano que m'escoltis? <i>Sols, solament? Només</i> això, cap altra cosa.	Pregunta com? L'estudiant es veu com forçada cap a una direcció errònia. Sí que és cert que, com a adjectiu de noms nuclis de sintagmes amb funció d'atribut o compl. predicatiu era possible “preguntar <i>com</i> ” per a obtenir <i>sols</i> , perquè s'hi sobreentenia un verb (pseudo)copulatiu, però no pas en aquesta funció quantificador focal. -Gran competència estratègica per a trobar fórmules sinònimes alternatives.
85	ENT.: Molt bé. Última pregunta i et deixo lliure. Ehm... Només un moment. La... 3 =aquesta, la 3 està aquí=. Deixa'm mirar... La 10.	
86	SANDRA: Val.	
	SEQÜÈNCIA 5	<i>sols</i>¹⁰ (adv.) <i>Sols¹⁰ una noia com tu</i>
87	ENT.: M'has dit... =sí, adverbí= Sí, <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu...	- <i>sols</i>¹⁰: adverbí (en l'enquesta) - Commutació
88	SANDRA: Perquè es produeix el mateix cas que la número 1.	- Estratègia de la sinonímia de nou. - Equipara <i>sols10</i> i <i>sols1</i> .
	SEQÜÈNCIA 6	<i>sols</i>³ (adv.) <i>t'escric aquesta carta tan sols3 per dir-te que..</i>
89	ENT.: Ehm... I a la número 3.	
90	SANDRA: La número 3? Ui, aquesta no ho he sabut. No he trobat l'explicació.	- <i>sols</i>³: adv. (en l'enquesta) - Dificultat.
91	ENT.: M'ho podries explicar ara. Has dit que era un =adverbí= adverbí.	
92	SANDRA: Tan <i>sols</i> ..., o sigui, <i>només</i> . Aquesta carta... <i>només per dir-te que et trobo molt a faltar</i> . Aquí també: <i>Només et demano que m'escoltis una mica... T'escric aquesta carta només per dir-te que et trobo</i>	- Commutació per sinònim. S'invoca l'estratègia de la sinonímia per tercer cop, però de primer se substitueix <i>tan sols</i> en bloc per <i>només</i> (però

	<i>molt a faltar. Aquí el tan també podríem... posar-ho, però... No m'ha acabat de convèncer... , o sea, una explicació... gaire...</i>	no n'està del tot convençuda). - Sorgeix el problema de què cal fer en aplicar la commutació de <i>sols</i> per <i>solament</i> , ja que els estudiants de secundària no tenen en el seu repertori l'expressió culta <i>tan solament</i> .
93	ENT.: Segons tu, què és aquest <i>tan</i> ?	La reflexió es desvia cap al <i>tan...</i>
94	SANDRA: Ehm... <i>tan sols... tan sols xxx. És com de... massa, massa sols... tan sols...</i>	- Resposta ben enfocada si entenem que veu un quantificador en <i>tan</i> . Tanmateix, la combinació <i>massa sols</i> només es dona com a SAdj.
95	ENT.: <i>massa sols. Per què hem d'estar tan sols¹¹ podent estar un altre cop junts.</i>	L'ent. posa en contrast els dos <i>tan sols</i> .
96	SANDRA: Sí, però aquí no estaria bé posar un adjectiu. Ens sentim... <i>una carta tan sols...</i> Seria més adverbial.	- Creu que l'adjectiu s'hauria de relacionar amb la paraula de l'esquerra com seguint la fórmula $N + x \rightarrow N + \text{Adj}$. Remarquem que no parla de concordança. "TERMINOLOGIA (popular)": "no estaria bé": 'no seria acceptable'?
97	ENT.: Adverbi, molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 7	<i>sols¹¹</i> (adj.)
97'	I aquí, número 11: <i>Per què hem d'estar tan sols¹¹ podent estar un altre cop junts</i>	
98	SANDRA: Adjectiu perquè ens diu com estan ells, com estan o... com són, com estan. =com estan= El Jacint i la Consol estan sols =sí, això= o... estan acompanyats...	<i>sols¹¹</i>: adjectiu (en l'enquesta) · "diu com estan" · antònim
99	ENT.: O sigui, que és com...	
100	SANDRA: Com estan ells.	
101	ENT.: I per què m'has posat que és un adjectiu, perquè és com... =com estan ells= Una altra explicació?	
102	SANDRA: Perquè... xxx hem d'estar xxx (...) El verb està... està abans... perquè... El	Inclusió dins un marc atributiu.

	verb <i>estar</i> . =sí= És <i>Ell està sol, ell està tan sol</i> .	
103	ENT.: Sí, però aquí diu <i>sols</i> .	
104	SANDRA: , En plural. =sí=. Nosaltres <i>hem... d'estar tan sols</i>	- crit. morfol. com a distintiu de l'adj.? - concordança?
105	ENT.: Molt bé. I aquest <i>estar</i> ?	
106	SANDRA: És infinitiu.	TERMINOLOGIA: infinitiu.
107	ENT.: Sí, molt bé. Moltes gràcies. Hem acabat.	Final precipitat per la manca de temps.

3.3 ENTREVISTA NÚM. 9 (3ESO)

Denominació abreujada: Entr.3ESO-b-Pep.

Dia: 10-03-06

Entrevistat (pseudònim): Pepe (Pep.)

Edat: 14 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u> ¹⁰ (adv.) <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me
1	ENT.: Hola, Pepe. Comencem anant ràpid perquè tenim poc temps. Aviam. Ahm... Em pots explicar, si us plau, per què aquí has dit <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria de viure?...	<u>sols</u> ¹⁰ adverbi [en l'enquesta: Adv; en l'entrevista no parla d'Adv l'estudiant sinó l'entrevistadora]
2	PEPE: (... ...) Doncs, xxx no tinc una raó...	
2'	ENT.: T'ha semblat que era un adverb? =sí= No t'has donat cap explicació? =no= Aquí veig que no hi ha cap explicació a la graella.	
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u> ² <i>la mateixa que sols</i> ² dedicar...
3	ENT.: Bueno, aviam... Si... a la número 2, d'acord?, <i>et demano que m'escoltis una mica, que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que sols</i> ² <i>dedicar a tothom excepte a mi.</i> Un verb. Ehm... També ha sigut per intuïció o tens... alguna altra... tens una explicació per aquí?	<u>sols</u> ² : verb (en l'enquesta) "INTUÏCIÓ"
4	PEPE: (...) No.	
5	ENT.: Cap ni una?	
6	PEPE: No, cap.	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u> ⁴ (adj.) <i>els nois sols</i> ⁴ <i>ens sentim</i>
7	ENT.: No? <i>I és que els nois sols</i> ⁴ , el número 4. Aquí has dit que era un adjectiu. <i>I és que els nois sols</i> ⁴ <i>ens sentim tan perduts!</i> Adjectiu. Trobes alguna connexió dintre d'aquesta oració. <i>Els nois sols</i> ⁴ <i>ens sentim tan perduts!</i> És un adjectiu, però l'adjectiu està allà? Què fa l'adjectiu en la frase?	<u>sols</u> ⁴ : adjectiu (en l'enquesta)
8	PEPE: Complementar el nom, no?	Criteri sintàctic (sense concretar en cap N).

9	ENT.: Val, i complementa alguna cosa en aquesta frase?	
10	PEPE: A <i>nois</i> .	
11	ENT.: <i>Nois</i> . Per què?	
12	PEPE: (... ...) No sé...	No sap concretar la noció de “complementar”.
13	ENT.: <i>Nois sols</i> . Si tinguéssim <i>noi sols</i> , <i>noi sols</i> , et sonaria bé?	
14	PEPE: No.	
15	ENT.: No? Per tant, com saps que complementa <i>nois</i> ... O <i>noies sols</i> .	
16	PEPE: (... ...)	
17	ENT.: No? Vale. Acabem. Moltes gràcies, Pepe.	
18	PEPE: De res.	Encerta en l’entrevista i en l’enquesta tots els ítems, però no els sap argumentar.

4. ENTREVISTES DE QUART D'ESO

4.1 ENTREVISTA NÚM. 10 (4ESO)

Denominació abreujada: Entr.4ESO-a-Eva

Dia: 02-03-06

Entrevistada (pseudònim): Eva

Edat: 14 anys

Intervencions d'Eva: 32

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
1	ENT.: Parlem una mica fort, per estar segurs... Eva, oi? =sí=. Molt bé. Això no és un examen, ni re de re... Ah... Parlem una mica d'aquestes respostes, no?, de quines... de les descripcions que has fet. Podríem començar, si et sembla, a veure..., Comencem pel número 6 <i>vam contemplar el cel</i> etcètera i <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Tu dius: “És un nom”. Explica'm per què és un nom.	<u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta)
2	EVA: A veure, <u>sols</u> ⁶ estava en plural i he vist que es referia al sol astre. I, llavors, mirant la frase, he vist que era un nom, el que rebia l'acció del verb <i>no vam voler perdre</i> . Què <i>no vam voler perdre?</i> <i>Cap dels sols</i> .	- Morfologia: primer entrevistat a remarcar que <i>sols</i> ⁶ està en plural (pertinent perquè és rar aquest ús en un ésser únic -l'astre sol). - Arg. semàntic: (a) atenció al context (“mirant la frase”); (b) Criteri nocional sobre la funció (de CD: “rebia l'acció del verb”). - Aspectes sintàctics: (a) Verb: Eva considera una unitat sintàctica la seqüència <i>no vam voler perdre</i> . (b) Ús d' interrogatiu per a detectar funcions.
3	ENT.: I què vol dir que rep l'acció del verb? Dintre de la frase, quina funció tindria, doncs?	
4	EVA: (...)	- D'entrada se li fa difícil d'aplicar la noció “rebre l'acció del verb” quan es tracta d'un conjunt verbal

		com “no vam voler perdre”.
5	ENT.: Te’n recordes com es diu això?	
6	EVA: Sí, sí, sí... Un moment. Complement directe, diria.	CD, sí, però per raons semàntiques.
7	ENT.: Complement directe de quin verb dius?	
8	EVA: <i>No vam voler perdre</i> . El subjecte seria <i>nosaltres</i> .	Notem que pren en consideració un conjunt verbal ampli, negació inclosa.
9	ENT.: D’acord.	[continua en el t. 19’]
	SEQÜÈNCIA 2	<i>sols</i>⁷(nom) <i>Aquests sols tan penetrants</i>
9’	ENT.: Ehm... I aleshores el número 7, per exemple, dius que també és un... és un nom.	<i>sols</i>⁷: nom (en l’enquesta)
10	EVA: Però aquí no és com aquí el sol astre, sinó que aquí seria el sol de nota musical, perquè aquí parla de mi, la, sol... Llavors parla de la nota que fa després.	- Criteri semàntic : distinció entre el significat dels noms a partir del context .
11	ENT.: O sigui, t’has fixat en el context diguéssim a nivell de significat. =sí= I una altra manera que no sigui el significat i que et faci dir... és un nom.	
12	EVA: Potser que està dins un sintagma nominal, que té un determinant i després té... té uns complements.	- Criteri sintàctic : estructura del SN . Aquest criteri apareix després del semàntic.
13	ENT.: Quins complements?	
14	EVA: <i>Tan penetrants</i> .	
15	ENT.: Ahm... D’un sintagma nominal, sí. I dins el conjunt de la frase, quina funció diries que té?	
16	EVA: <i>Aquests sols tan penetrants?</i> (...) (...)	
17	ENT.: Què fa a la frase?	Potser és una pregunta difícil tenint en compte el parèntesi i que s’ha d’improvisar. La formulació, d’altra banda, també és un xic confusa...
18	EVA: (...) Aquesta no ho sé. Perquè... <i>transportaven</i> [va pensant en veu alta] (...) <i>Encara sento vibrar</i> ... el subjecte seria <i>jo</i> , amb el verb <i>sento</i> , llavors <i>vibrar les teves notes</i> , que són els sols, i els mis i els las. Llavors seria complement directe, potser, les teves notes	Bona resposta, tanmateix!
19	ENT.: Molt bé. D’acord.	

	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u> ⁶ (cont. del t.1!)
19'	ENT.: Ara passem... A veure, si et sembla, passem a parlar, per exemple, del número 6: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . I diem: també és un nom. Ehm... Quina explicació hi dónes?	<u>sols</u> ⁶ : nom (en l'enquesta)
20	EVA: Pues, bueno, que jo mirant també al context, he vist que era el sol astre i que era el que rebia l'acció. També està dins d'un sintagma nominal que fa de complement directe, i llavors he vist que està el determinant, darrere té complements, i això és el subjecte aquest, o sia, un nom.	Emergència de coneixement: -Quan es reprèn <i>sols</i> ⁶ , s'incorporen noves dades (a les de tipus nociònals donades i a la funció de CD): integració dins un SN. - Es produeix una identificació entre subjecte i nom? (no sabem a què es refereix exactament, però acaba d'insinuar que <i>sols</i> ⁶ és CD)
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u> ⁹ (verb) <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents...</i>
21	ENT.: I si comparem aquest <i>sols</i> ⁶ , <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> , amb aquest, <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents...</i> Aquí, en canvi, poses: és un verb. =sí= Quina diferència has vist?	<u>sols</u> ⁹ : verb (en l'enquesta)
22	EVA: Pues, això em fa referència a un nom... i això és un verb. Tu també... <i>els sols</i> del verb <i>soler</i> . Un altre verb que es pugui posar, no sé, que tu també <i>acostumes a tenir present</i> . És un verb que explica una acció.	- Criteri semànt. i morfol: Identifica el verb pel seu significat: -infinitiu <i>soler</i> -commutar per un sinònim verbal - definició: "acció" (absurd en <i>sols</i> ⁶)
23	ENT.: <i>Explica una acció</i> . Val, anem una mica per aquesta banda. Un verb explica una acció. Ehm... Si jo et dic, ehm... Doncs, per exemple, <i>La Eva sembla una noia espavilada</i> . Sembla tu creus que és una acció?	[Nota: Es veurà que certs errors de llengua o ortogràfics reflecteixen el llenguatge real de l'alumnat, com aquí la no elisió en <i>La Eva</i> .]
24	EVA: No, perquè <i>sembla</i> és un verb copulatiu i fa de nexa entre el subjecte i l'atribut, que l'important és l'atribut	Verbs copulatius - Bona resposta: els verbs atributius no indiquen accions.

	que explica algo del subjecte.	TERMINOLOGIA molt completa: <i>verb copulatiu, atribut, nexa</i> .
25	ENT.: Mhm... Per tant, aquí el raonament és “és un verb, perquè ve del verb <i>soler</i> i indica una acció”. Ara, si et dic, per exemple, <i>una carrera</i> , d’acord? <i>Una carrera</i> és una acció, no, també?	
26	EVA: Sí, però té funció de... Si parles de <i>la carrera</i> l’estàs posant en un nom. I, a més, <i>carrera</i> no es pot conjugar.	<p>- Bona resposta, que suggereix que el verb es conjuga, no pas el nom; el nom va precedit d’article (l’emfasitza); l’un no exerceix la mateixa funció que l’altre.</p> <p>- Crit. morfol.: el N no es conjuga.</p> <p>- Idea interessant: “l’estàs posant en un nom”, com si les categories portessin les idees sota unes restriccions particulars.</p>
27	ENT.: Per tant, és un nom.	
28	EVA: Sí, és un nom perquè no es pot conjugar i perquè... en el context que està posat... <i>la carrera</i> , no sé, no... estàs parlant d’una acció, sí, però no perquè l’estiguis realitzant. No té temps, no té gènere, no té número...	<p>- Verb → es pot conjugar → morfemes característics.</p> <p>- Bona resposta: reconeix que <i>carrera</i> designa una acció, però sembla que hi troba a faltar temporalitat. Evidentment, l’enumeració de morfemes verbals inclou erròniament gènere (ho considerem lapsus), que sí que en té <i>carrera</i> justament per ser nom (té inherent el gènere femení).</p> <p>- Crit. morfol.: morfemes verbals / nominals. ERROR: “gènere”.</p> <p>- Emergència de coneixement: hi ha accions que no s’expressen amb verbs.</p>
	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u>² (verb) <i>la mateixa que <u>sols</u>² dedicar...</i>
29	ENT.: Ahm... Molt bé. Volia preguntar-te també una altra cosa... Hi ha un altre indicador que pugui... una altra manera que... per explicar-me <i>sols</i> ... Em sembla que has indicat un altre verb per aquí. Exacte: <i>la mateixa que <u>sols</u>² dedicar...</i> Aleshores, ehm... A banda d’aquests arguments que m’has donat, trobes alguna altra	<u>sols</u>²: verb (en l’enquesta)

	explicació?	
30	EVA: Sí, que concorda amb el subjecte.	- Criteri sintàctic: concordança entre subjecte i predicat . - TERMINOLOGIA: <i>concordar</i> .
31	ENT.: Quin és el subjecte?	
32	EVA: En les dues frases <i>tu: tu sols</i> . Si canviava el subjecte, canviaria.	Es refereix a <i>sols</i> ² i <i>sols</i> ⁹ alhora.
	SEQÜÈNCIA 6	<i>sols</i>³ (adv.) <i>T'escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que</i>
33	ENT.: D'acord. Ehm..., molt bé, molt bé... Deixa'm, fer-te una altra pregunta. Val, fem la número 3. Diu: <i>T'escric aquesta carta tan sols³ per dir-te que et trobo molt a faltar</i> . Adverbi. =sí= Digue'm per què. Sempre et faig la mateixa pregunta: digue'm per què, per què, per què... [riu]	<i>sols</i>³: adverbi (en l'enquesta)
34	EVA: Adverbi. Jo en aquest cas he mirat... A part del <i>tan</i> , que el relaciono amb els adverbis...	- Afirmació ambigua: no se sap si creu que <i>tan</i> és adverbi o va amb adverbis. En la segona lectura, <i>tan</i> és adverbi i pot establir relació amb un Adj o un Adv: <i>tan valent</i> , <i>tan valentament</i> (amb V és <i>tant</i> : <i>Després de tant dir-ho...</i>). - TERMINOLOGIA ambigua: aquí <i>relacionar</i> tant pot significar que “mantingui relació sintàctica amb els adverbis”, com –més probablement– que “es pot classificar dins els adverbis”.
35	ENT.: Per què?	
36	EVA: Perquè molts es poden substituir per un adverbi que queda clarament. En aquest cas <i>tan sols</i> es pot substituir per <i>solament</i> i amb una paraula que acaba en –ment ja ho tens clar que és adverbi.	- Commutació de <i>tan sols</i> . -ment → adverbi! - TERMINOLOGIA: <i>substituir</i> per <i>commutar</i> (terme no usat per cap alumne/a).
37	ENT.: I si et dic <i>casament</i> ?	
38	EVA: No, <i>casament</i> no. [riu] És un nom.	
39	ENT.: No.	
40	EVA: T'indica una circumstància,	S'entén l'Adv. Com que a classe

	una circumstància... Com dir-t'ho...	de llengua es lliguen molts adverbis amb els circumstancials, Eva ha generalitzat.
41	ENT.: Molt bé, una circumstància. Què et fa pensar que indica una circumstància?	Novament nocions (provinents de la divisió dels Adv. en classes semàntiques: circumstàncies de temps, lloc...).
42	EVA: Que descriu... descriu la situació... xxx <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te que et trobo molt a faltar.</i>	TERMINOLOGIA: <i>descriure la situació</i> és una expressió molt habitual entre els estudiants.
43	ENT.: Ehm...	
44	EVA: T'està dient la situació, que no te l'escrivi per cap altra cosa: <i>tan <u>sols</u>³... per dir-te que et trobo molt a faltar.</i>	- Criteri nocional. Insisteix erròniament a relacionar <i>tan sols</i> amb la designació d'una situació ja expressada pel CC final al marge de la dita partícula focalitzadora. - <i>no + V+ per cap altra cosa = només</i>
45	ENT.: O sigui descriu...	
	EVA: La situació del moment = la situació = en què es troba dins per escriure la carta...	
46	ENT.: Ehm, val... Descriu què fa, o descriu...	TERMINOLOGIA (ent.): <i>descriu = diu = explica.</i>
47	EVA: No, què fa, no. És una mica la intenció...	- Bona interpretació: es tracta d'un CCfinal.
48	ENT.: La intenció... la intenció... : <i><u>sols</u>³ per dir-te...</i> La intenció és <i>dir-te...</i>	
49	EVA: Sí, <i><u>sols</u>³</i> seria com acl-, com esclarir una mica l'acció	Intent d'acostar-se al matís semàntic que aporta <i>sols</i> adverbial, que és el de restricció sobre el que es diu.
50	ENT.: Sí, i com l'esclareix?	
51	EVA: Com que com l'esclareix? Amb l'adverbi! =Ja ho sé [riu]= No t'entenc aquesta pregunta.	
52	ENT.: Sí, de quina manera... modifica o dona més significat a un altre significat al <i>dir-te...</i> De quina manera el complementa?...	L'ent. està orientant l'anàlisi cap al V quan Eva era més vaga quant a l'abast de la complementació.
53	EVA: Amb el <i>tan</i> .	
54	ENT.: El <i>sols</i> , el <i>sols</i> ...	
55	EVA: <i>Sols</i> és l'adverbi... vull dir que no te l'escrivi per a dir-te que et troba a faltar... Vamos a ver... (... ...) T'esc-... potser no li vol dir que torni a ella... ni	- Davant la complexitat i ambició de la pregunta, Eva acaba anant a la situació extralingüística i al recurs de repetir amb sinònims:

	res... només vol dir-li que la troba a faltar.	només per insistir en la restricció.
56	ENT.: Si digués <i>ràpidament</i> , <i>tan ràpidament per a dir-te...</i>	- Suposem que l'entrevistadora pretenia que Eva distingís entre diferents tipus d'adverbi.
57	EVA: Potser es podria dir, però pel contexte quedaria una mica fluix...	? “TERMINOLOGIA (popular)”: <i>fluix</i> .
	SEQÜÈNCIA 7	<i>sols</i>¹¹ (adj.) <i>Per què hem d'estar tan <i>sols</i>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i>
58	ENT.: Ja. Bueno, pensem... en aquest <i>tan sols</i> ³ <i>per a dir-te</i> , d'acord?, i ara fem l'última cosa que seria, mirar aquesta i després passar-nos a aquesta 11, que és bastant semblant, vull dir semblant en tant en quant hi ha un <i>tan sols</i> : <i>Per què hem d'estar tan <i>sols</i>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i> ...i, en canvi, aquí dius: és adjectiu.	- <i>sols</i>¹¹: adjectiu (en l'enquesta) - Comparació <i>tan sols</i> ³ / <i>tan sols</i> ¹¹ . - L'ent. li dona ja alguna pista.
59	EVA: Sí, bueno, xxx pregunta. <i>Tan sols</i> a mi em refe- xxx una, com ho he posat, una característica del subjecte. <i>Per què hem d'estar tan <i>sols</i>¹¹ Nosaltres estem sols.</i> Llavors explica com... estan.	? - Criteri nocional : l'adjectiu serveix per a designar una característica. - “ com estan ”
60	ENT.: Com estan. Una característica. Si, per exemple, et dic... Ara et poso entre l'espasa i la paret, perdona'm. Però si et dic, per exemple, que <i>La porta està oberta</i> : És una característica de <i>la porta</i> ? És adjectiu, primer?	- Adjectiu. Abans l'al·lusió als verbs copulatius, permetia posar-los com a excepció en el sentit que no expressaven acció. Ara s'apel·la al verb copulatiu <i>estar</i> per dir que l'adjectiu atribut no expressa una característica. Però aquí el responsable és l'ús en concret d' <i>estar</i> ...
61	EVA: <i>La porta està oberta</i> .(...) Podria ser.	
62	ENT.: Podria ser.	
63	EVA: Sí.	
64	ENT.: Explica una qualitat... <i>oberta</i> ?	
65	ENT.: Sí. És que s'ha de tener en compte que el verb és copulatiu. Que t'està dient... No t'està dient una acció, d' <i>estar sols</i> , sinó que t'està fent de	- És com si la distinció entre verbs predicatius i copulatius és convertida en una altra distinció: entre verbs que expressen “acció”

	nexe per a dir com estan.	i verbs que no n'expressen. -“Estar sol” → acció?
66	ENT.: Com estan, aquí. Molt bé. Doncs em sembla que ja hem acabat. Moltes gràcies, Eva, ja pots tornar a classe.	

4.2 ENTREVISTA NÚM. 11 (4ESO)

Denominació abreujada: Entr.4ESO-m-Max

Dia: 02-03-06

Entrevistat (pseudònim): Max

Edat: 15 anys

Perfil assignat: nivell mitjà

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
1	ENT.: Doncs bé, si et sembla, com hi ha alguns que no has posat, doncs... treballem una mica amb les definicions i descripcions que sí has donat, no? Aleshores, comencem, per exemple, pel número 6, que diu: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Has posat que era un nom. Què et feia pensar que era... que era un nom?	<u>sols6</u>: nom (en l'enquesta)
2	MAX: Que es referia al sol de..., pues al sol.	criteri semàntic És evident que l'astre és, per a ell i per a la majoria, el significat per excel·lència de <i>sol</i> substantiu.
3	ENT.: Que es referia al sol, però, clar, és el que posa aquí: els sols. =els <u>sols</u> ⁶ de capvespre= Ehm... Alguna altra manera d'explicar-me això... de per què és un nom.	
4	MAX: No sé... perquè (... ...) perquè sí, perquè el sol és un nom, no sé, perquè...	De fet, <i>sol</i> és sovint utilitzat com a exemple del que és un nom a l'escola: el mot i el concepte nom apareixen tan íntimament units que no hi ha prou distància per cercar una argumentació per a justificar allò que es presenta com a evident. De fet, en l'afirmació "el sol és un nom" l'estudiant sembla confondre objecte i mot, referent i llengua. [continua en el t.9]

	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁵ (adj.) <i>vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵</i>
5	ENT.: Ja, però aquí hi ha molts sols. Per exemple, mira, per exemple, mirem el número 9... Ah, no, al número 9 no has posat res. Ehm... El número 5, d'acord? <i>¿Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment sols⁵? I aquí, en canvi, dius: és un adjectiu. Per tant, sols no sempre és nom. =no= Què t'ha fet pensar que aquí és un adjectiu?</i>	<u>sols</u>⁵: adjectiu (en l'enquesta) De fet, l'alumne no havia pas dit que <i>sols</i> fos sempre nom.
6	MAX: Perquè descriu com estan a la casa... =Sí= <i>totalment sols</i> .	Com estan. Justificació semàntica o relacionada amb la tipologia textual (una llarga tradició lliga la descripció a l'adjectiu, i no és mala idea del tot. Val a dir, però, que el nombre de substantius a les descripcions no queda necessàriament per sota del d'adjectius.)
7	ENT.: Una altra explicació que em puguis donar... per justificar que és adjectiu.	
8	MAX: Pues això: que descriu com estan.	
8'	ENT.: Que descriu com estan.	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>⁶ (nom) (cont. t.4) <i>vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
9	ENT.: Ehm... I ara... I si tornem a aquest <i>sols</i> ⁶ ... és un nom perquè es refereix al sol... I una altra explicació, mirant una mica tota la frase: <i>Van contemplar un cel... no vam voler perdre cap dels sols⁶ de capvespre...</i> Mirant una mica més enllà, el context...	
10	MAX: Mirant el context, es fa observar que sí, capvespre... doncs... A ver... doncs que no es volen perdre cap... el sol de capvespre... de totes les tardes que han estat junts.	
11	ENT.: Relaciones <i>sol</i> amb <i>capvespre</i> ?	
12	MAX: Sí, i <i>tardes</i> .	Aparentment, Max no es fixa estrictament en el context sintagmàtic, sinó que la concurrència del mot <i>tardes</i> (o

		<i>capvespre</i>) en el context oracional el situa en l'ordre mental del "pas de les hores" i de l'evolució diària del "carro de foc".
13	ENT.: I tardes. I no em sabries trobar cap altra manera de... de descriure-m'ho?	
14	MAX: No.	Només arg. semàntica.
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols8</u> (adj.) <i>vam viure tan felïços, tu i jo <u>sols8</u></i>
15	ENT.: Bueno, anem... Aviam, a la 8 dius: Penso massa sovint etcètera en els moments que vam viure tan felïços, tu i jo <u>sols8</u> . I aquest dius: és un adjectiu.	<u>sols8</u>: adjectiu (en l'enquesta)
16	MAX: Perquè tornen a descriure que estaven sols, ells, ells dos estaven sols.	- La seva capacitat argumentativa és encara limitada: repeteix l'únic argument i defineix amb el mateix mot. - descripció → adjectiu - integració en estructura copulativa.
17	ENT.: Ells dos estaven sols... I què més?... <i>Sols</i> és la paraula que hi ha... Pots explicar-ho d'una altra manera. Imagina't que jo sóc una alumna teva... Dic, però escolta, Max, no ho entenc. xxx	
18	MAX: És que no sé sinònims...	En Max relaciona "explicar" amb "explicar el significat", no veu que puguem estar parlant de la naturalesa gramatical del mot. Acudir a <u>sinònims</u> és una manera fàcil de "explicar": tanmateix, el sinònim no explica res... El treball de la commutació ha portat sovint cap aquí.
19	ENT.: A banda els sinònims, mirant una mica tota l'oració trobaries una altra manera que et fes pensar: aquest <u>sols8</u> és un adjectiu?	L'entrevistadora insisteix que es busquin arguments de tipus relacional.
20	MAX: Pues, el moment, el moment que vam viure ella i jo... junts durant un cert temps... que vam estar junts, sense cap persona.	- Interpreta l'enunciat, no l'analitza gramaticalment. - Interessant la precisió: <i>sols</i> significa 'sense cap persona' però això no es contradiu amb estar amb algú més: és a dir, en l'íntima soledat de la parella.

21	ENT.: I tu relaciones <i>tu i jo</i> amb <u>sols</u> ⁸ .	
22	MAX: Sí. Ells.	
23	ENT.: On veus els “ells”.	?
24	MAX: <i>Tu i jo</i> és <i>ella</i> i <i>jo</i> ... Bueno, <i>ella</i> xxx	?
25	ENT.: Ja...i... bueno... I aquest <u>sols</u> ⁸ de qui parla, què fa aquest adjectiu, quina funció fa a la frase...	
26	MAX: Pues una funció...	!
27	ENT.: El veus relacionats amb alguna part de la frase?	
28	MAX: Amb moments...	Segons Max, com que “l’adjectiu ha de complementar necessàriament un nom”, <u>sols</u> ⁸ no pot acompanyar <i>tu i jo</i> sinó el primer nom (masc. plur.) que figuri a la seva esquerra: <i>moments</i> .
29	ENT.: En els moments sols... Qui estava sol? o què estava sol? Els moments?	
30	MAX: Nosaltres.	-Novament interpreta: diu <i>nosaltres</i> en lloc de <i>tu i jo</i> .
31	ENT.: Per tant en quina part de la frase la relaciones, amb <i>moments</i> ?	
32	MAX: Amb <i>tu i jo</i> .	
33	S: I per què la relaciones amb <i>tu i jo</i> ?	
34	MAX: Perquè descriu com estaven.	
35	ENT.: I a banda d’això trobes alguna altra explicació?	
36	MAX: “Vam viure”... el verb, que diuen quina persona està.	Per tant, relaciona <i>vam viure</i> amb <i>tu i jo</i> ? I <i>tu i jo</i> amb <u>sols</u> ⁸ ?
37	ENT.: I quina persona és?	
38	MAX: Nosaltres.	Nova observació: de la semàntica passem a la morfologia: <u>sols</u> ⁸ és plural perquè modifica un subjecte plural, com el verb.
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u>² (verb) <i>la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom</i>
39	ENT.: Aha... Ara si... passem, per exemple, a la número 2, d’acord? Aquí no m’has posat res. <i>Tan <u>sols</u>¹ et demano que m’escoltis una mica, que em prestis un xic d’atenció, la mateixa que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i> Aquí no has posat res... Ara. ehm... Pensem una mica... Se t’acut quina categoria gramatical, se t’acut què pot ser aquests <u>sols</u> ² ?	[enquesta en blanc]
40	MAX: No se m’acut què significa...	Parlar és vehicular significats i,

		doncs, sembla que a Max no li costi entendre que es pot abordar la llengua des del punt de vista dels significants i no dels significats.
41	ENT.: Què significa?	
42	MAX: Pues, que és la... l'atenció que també li sol dedicar a tothom, però a mi no, excepte a mi...	- Repetició del text. - Es mou en el pla textual.
43	ENT.: Què vol dir <i>sols</i> ² ?	
44	MAX: Ehm... que <i>sueles dedicar</i> ?	Traducció.
45	ENT.: Que <i>sueles dedicar</i> . I <i>sueles</i> què és? Si <i>sols</i> ² és com <i>sueles</i> , què és?	
46	MAX: Un verb. Pot ser?	- <i>sols</i> ² : verb - Inseguretat novament.
47	ENT.: Un verb. Quin verb?	
48	MAX: Ehm (...) El verb, no sé...	En busca l'infinitiu.
49	ENT.: Per què és un verb?	
50	MAX: Perquè <i>sols</i> ² <i>dedicar</i> tu... Tu sols dedicar...	Conjugació. Interessant: s'assigna al verb un subjecte amb forma de pronom personal fort.
51	ENT.: O sigui tu sols... D'on t'has tret el tu? (...) Hi és, aquí?	Interessant pregunta.
52	MAX: Doncs ... <i>que em prestis un xic d'atenció, la mateixa que sols</i> ² ... <i>dedicar a tothom</i> ... Parla a la persona de... a la primera persona...	
53	ENT.: A la primera persona?	
54	MAX: Bueno, no, a la segona, o sea <i>tu</i> .	Lapsus corregit.
55	ENT.: I això ho veus al verb. I com ho veus... per saber que és un verb.	
56	MAX: Doncs això que t'he dit..., no sé...	Desconeix el valor dels morfemes?
57	ENT.: Em sembla que haurem d'acabar aquí, perquè, si no, ens quedarem sense temps... Moltes gràcies, Max.	

4.3 ENTREVISTA NÚM. 12 (4ESO)

Denominació abreujada: Entr.4ESO-b-Núr.

Dia: 02-03-06

Entrevistada (pseudònim): Núria (Núr.)

Edat: 15 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>³ (adv.) <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te que...</i>
1	ENT.: Molt bé... Primer què t'ha semblat? T'ha semblat fàcil, la carta?	
2	NÚRIA: Psé... xxx Mirava el que acompanyava i més o menys ja...	Consciència de la importància del context lingüístic (cotext).
3	ENT.: El que acompanyava.	
4	NÚRIA: Sí.	
5	ENT.: Per exemple, en el número 3 has posat conjunció, no?	<u>tan sols</u>³: CONJUNCIÓ (en l'enquesta)
6	NÚRIA: Sí, però no sabia explicar per què.	Cap justificació.
7	ENT.: No sabries explicar per què. Et trobes que acompanyava alguna cosa aquest... <u>sols</u> ?	
8	NÚRIA: Potser pel <i>per</i> i el <i>tan</i> .	La presa en consideració del context, però, no és un argument en si mateix...
9	ENT.: I què et feia pensar que era una conjunció?	
10	NÚRIA: No sé, he mirat els altres i eren adverbis, verb... i, per descartar, diguéssim...	Estratègia d'estudiant "espavilada": sembla que ha intuït que calia diguem-ne més variació categorial en les respostes...
11	ENT.: I trobes que, després de descartar, dius això només pot ser una conjunció. Ara dius, el que hi ha a la vora, el que hi ha al costat.	Per exclusió.
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>¹¹ (adj.) <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar...</i>
12	ENT.: Tenim <i>tan sols</i> aquí. Ara, per exemple, podem mirar el... Aquí: número 11: <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i> Hi tenim un <i>tan sols</i>	ERROR: <u>tan sols</u>¹¹: NOM (en l'enquesta)

	també i, en canvi, aquí dius que és un nom.	
13	NÚRIA: xxx No, aquest seria adjectiu.	Rectificació: <u>sols</u> ¹¹ : adjectiu Per què ara rectifica?
14	ENT.: És un adjectiu. Ehm... d'estar tan <u>sols</u> ¹¹ . Explica-m'ho d'una altra manera.	
15	NÚRIA: Doncs, que està sol, com està, que no està acompanyat. [diu fluixet] ...tan <u>sols</u> ¹¹ podent estar... Pues que estan sols!! [riu]	- Arg. : · "com està" · antònim: <i>sol</i> 'que no està acompanyat' - nosaltres (text) → <i>ells</i> (entrev.)
16	ENT.: Qui és que està sol?	
17	NÚRIA: Pues el noi i la noia, qui sigui, els dos personatges de la carta.	Núria no interpreta que l'ent. li faci cercar el subjecte.
18	ENT.: Mhm. Mirant una mica... Tu m'has dit, va, aquest <u>sols</u> són ells i com estan. Em dius que estan sols. M'ho pots explicar d'una altra manera?	
19	NÚRIA: Com?	!
20	ENT.: Ah, digues-m'ho tu!!	
21	NÚRIA: Pues perquè determina com estan, si estan acompanyats o no.	- Es repeteix. No preveu altres arguments que els semàntics... - TERMINOLOGIA Interessant cultisme gramatical <i>determina</i> 'especifica'. - <i>Sols</i> : ¿pot "determinar" que <u>no</u> estan acompanyats?
22	ENT.: I... si mirem tota l'oració... veus alguna altra explicació... per... dir "és un adjectiu".	
23	NÚRIA: És que diu com han d'estar, no sé...	Reiteració.
23'	ENT.: Com han d'estar... Ah, molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u> ⁴ (adj.) <i>els nois sols⁴ ens sentim tan perduts</i>
24	ENT.: Fem, si et sembla, fem... Aviam, passem, per exemple, al número 5... [Sona el timbre] Ui, potser, passem, per exemple, al número... ràpidament, a veure... passem al número 4, per exemple. Em dius que és adjectiu. M'expliques per què, si us plau. [...] M'has dit que és un estat d'ànim, però, ja	- <u>sols</u> ⁴ : adjectiu (en l'enquesta) - crit. sem.: "estat d'ànim". És curiós perquè es confon la causa amb un possible efecte

	saps, jo vull una altra explicació, a banda de la que em dones.	(no necessàriament estar sol comporta un estat d'ànim particular).
25	NÚRIA: [riu] Doncs perquè determina... [...] doncs com està, no sé... [riu].	. crit. sem.: “com està” (novament; vg. t.15). - TERMINOLOGIA: Amb l'ús de <i>determinar</i> hi ha una voluntat de precisió (vg. t.21).
26	ENT.: Ja... Està relacionat amb cap part de la frase d'alguna manera?	
27	NÚRIA: No, potser amb el verb aquest. [assenyala <i>sentim</i>]	Té teòricament clar que cal mirar el context.
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u>⁶ (nom) <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
28	ENT.: Fem la número 6: <i>No ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Per què és un nom?	<u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta)
29	NÚRIA: Perquè es referirà al sol... És que no sé ben bé a què es referia aquest sols... És clar, relacionat amb el capvespre... el sol... no sé...	Dubtes en la comprensió suposem per raó del plural. Però això no ha impedit classificar-lo com a N pensant que és l'estel.
30	ENT.: Mhm... Ja... I aquí també és un substantiu, és un nom [assenyala <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>]	
31	NÚRIA: xxx	
32	ENT.: Per què?	
33	NÚRIA: És que no sé si es refereix a <i>sols</i> de terra o, no sé...	- Dubtes també en la comprensió de <u>sols</u>⁷ nom. -Curiosament, és l'única entrevistada i enquesta que parla de <i>sòls</i> .
34	ENT.: Mhm. I si volguessis trobar una altra explicació... “ <i>Sols</i> es refereix a...” Però, a banda d'això, una altra manera d'explicar per què és un nom, a banda de “perquè es refereix a alguna cosa”?	
35	NÚRIA: [...]	La Núria té dificultats a explicar-ho si no és remetent-se al referent.

	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u>¹⁰ (adv.) <u>Sols</u> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me
36	ENT.: No? Doncs l'última pregunta. El número 10 dius que és un adjectiu: <u>Sols</u> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l'alegria. Un adjectiu.	ERROR: <u>sols</u>¹⁰: adjectiu. Sense justificar en l'enquesta.
37	NÚRIA: xxx Només ella...	Commutació per sinònim. Sense justificar.
38	ENT.: <i>Només</i> per a tu era un adjectiu?	!!!
	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u>¹ / <u>sols</u>³ / <u>sols</u>¹⁰ (adv.) L'entrevistadora ha posat en comparació tres casos de <u>sols</u> adverbi. En l'enquesta: <u>sols</u> ¹ : adv <u>sols</u> ³ : conj. <u>sols</u> ¹⁰ : adj.
38'	ENT.: Aviam, i aquest el número 1: <u>Sols</u> ¹ et demano que m'escoltis...És...	<u>sols</u>¹: adverbí (en l'enquesta)
39	NÚRIA: xxx [suposem: "Descriu que estan sols"]	[L'explicació que donaria suggereix Adj.]
40	ENT.: Descriu que estan sols. Aquí [<u>sols</u> ¹⁰] també et sembla el mateix, que estan sols, que no hi ha ningú més, els veus iguals.	
41	NÚRIA: Aquest... [es refereix a <u>sols</u> ¹⁰]	
42	ENT.: xxx	
43	NÚRIA: És només una noia com tu...	- <u>sols</u>¹⁰: ? - Commutació per sinònim (vg. t.37). Potser amb <u>sols</u> ³ no commuta per la presència de <i>tan</i> (<i>tan sols</i> ³). Vg. seqüència núm. 1.
44	ENT.: I et sembla que és també un adjectiu. I aquí <u>Sols</u> ¹ et demano... =un adverbí=. Per què?	<u>sols</u>¹ : adverbí
45	NÚRIA: Diu <i>demano</i> [riu]	S'adona que encaixa que <u>sols</u> ¹ sigui adverbí perquè segueix V.
46	ENT.: Per què relaciones <u>sols</u> i <i>et demano</i> ?	Relació correcta entre elements.
47	NÚRIA: Perquè està al darrere.	- Juxtaposició. Arg. insuficient. De fet, abans havia relacionat <u>sols</u> amb un element anterior: <i>tan</i> (<i>tan <u>sols</u>³</i>)

		<i>per dir-te...).</i> -Curiosament, quan l'estudiant veu un verb prescindeix de si l'acompanya un clític o una partícula negativa, cosa que contrasta amb la idea de considerar estrictament els elements juxtaposats.
48	ENT.: Està justament al darrere i... I el <u>sols</u> ³ per dir-te dius que és una conjunció...	<u>sols</u>³: CONJUNCIÓ
49	NÚRIA: No n'estic segura.	Més val dubtar que errar-la.
50	ENT.: No n'estàs segura. Gràcies, Núria.	

1.3 5. ENTREVISTES DE PRIMER DE BATXILLERAT

5.1 ENTREVISTA NÚM. 13 (1BATX)

Denominació abreujada: Entr.1Batx-a-San.

Dia: 02-03-06

Entrevistada (pseudònim): Sara (San.)

Edat: 16 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>Sols¹</u> (adv.) <i>Sols¹ et demano que m'escoltis una mica</i>
1	ENT.: Val... Aviam... Si et sembla... ehm... podem començar per... el número 1: <i>Sols¹ et demano que m'escoltis una mica...</i> Has posat que era un adverbí =sí= “perquè indica quantitat”. Per què indica quantitat?	<u>Sols¹</u> : adverbí NOU! criteri semàntic: “quantitat”.
2	SARA: A vere... perquè només ... ehm... [... ...] perquè és <i>solament</i> , val? És que no ho sé explicar molt bé... A ver... [...]	Commutació per sinònim.
3	ENT.: Perquè és <i>solament</i> . Ehm... Val. Després “perquè indica quantitat”. Si, per exemple, jo et digués: <i>Dues pomes</i> o <i>tantes pomes</i> ... Això <i>dues</i> i <i>tantes</i> indiquen quantitat.	Desviació del tema.
4	SARA: Però no són adverbis.	Se suposa que creu que tots aquests elements expressen quantitat.
5	ENT.: Per què?	
6	SARA: Perquè... A ver... <i>dues</i> és un nom. És que no ho sé muy bien...	Error d'anàlisi important: confusió momentània entre nom i determinant.
7	ENT.: Tranquil·la, això no és cap examen ni res...	
8	SARA: Ja, a ver... <i>Dues pomes</i> = <i>dues</i> = <i>dues</i> és un determinant que indica un número i és diferent que l'adverbí perquè l'adverbí no especifica, només t'indica molt, poc... No sé... El determinant és un modificador que... especifica el què, quantes. però l'adverbí només et diu si és molt, poc... No sé si...	-Rectificació de l'error, amb l'ajut de l'entrevistadora. - L'estudiant sembla voler distingir entre indicació de quantitat exacta i inexacta, relacionant-ho erròniament amb els determinants i els adverbis, respectivament. De fet, hi ha determinants “inexactes” (com <i>algun</i> i tots els quantitatius) i adverbis exactes (<i>gens</i>). Caldria estudiar quines pràctiques han dut a aquesta simplificació. Tanmateix, és curiosa l'associació que ha fet l'alumna entre els

		<p>adverbis quantitatius del tipus <i>molt</i> o <i>poc</i> i “adverbis” del tipus <i>sols</i> amb valor de <i>solament</i>.</p> <p>-TERMINOLOGIA: Salt qualitatiu i quantitatiu respecte de l’ESO. A remarcar la utilització de terminologia molt específica i correcta: <i>determinant</i>, <i>modificador</i>, <i>especificar</i>... Ens hauríem de preguntar si l’alumna utilitza amb coneixement de causa tals termes, si se n’acaba d’examinar...</p>
	SEQÜÈNCIA 2	<p><i>sols</i>³ (adv.) <i>sols</i>³ per dir-te que et trobo molt a faltar</p>
9	ENT.: Ehm... i aleshores el número 3: <i>sols</i> ³ per dir-te que et trobo molt a faltar...	<i>sols</i>³: adverbí
10	SARA: També indica quantitat, sense especificar perquè....	Insistència en la idea de “quantitat vaga”.
11	ENT.: Sense especificar si és molt o poc. I com és que és quantitat?	- L’entrevistadora posa en relleu la incongruència de l’argument de Sara.
12	SARA: Perquè... [...] perquè seria como un <i>només</i> .	- Sara associa la idea de quantitat a <i>només</i> .
13	ENT.: Aleshores, això és interessant, <i>sols</i> seria com un <i>només</i> o com un <i>solament</i> . Per què dius <i>solament</i> ? Per què esculls <i>solament</i> per substituir?	La commutació per <i>solament</i> no la diu Sara...
14	SARA: Ehm..., [...] A ver... [...] perquè... És que és el mateix d’abans no fa falta ahí un determinant específicament, sinó... <i>solament</i> , <i>una mica</i> ...	<p>- Curiosament, Sara relaciona <i>solament</i> amb adverbis clars de quantitat, com <i>una mica</i>. De fet existeix un ús popular del tipus <i>Ho ha fet una mica per molestar-lo</i>.</p> <p>- TERMINOLOGIA: Sembla que apareix un error en l’ús del terme <i>especificar</i> (<i>específicament</i>), que adopta un valor més “popular”, en el sentit de ‘donar una quantitat exacta’.</p>
15	ENT.: Ho podries explicar d’una altra manera per si hi hagués algú que no ho entengués. És que, mira, Sara, no ho entenc.	
16	SARA: A ver...	

17	ENT.: No? Passem a un altre.	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u> ² la mateixa que <u>sols</u> ² dedicar a tothom
17'	ENT.: El 2: la mateixa... un xic d'atenció, la mateixa que <u>sols</u> ² dedicar a tothom excepte a mi. Verb [llegeix el paper]: "perquè descriu una acció." =Sí= Tots els verbs descriuen una acció? Si jo et dic... ehm... <i>Estic a classe</i> .	<u>sols</u> ² : verb. arg. semàntic : "acció"
18	SARA: Sí, d'estar a un lloc.	
19	ENT.: I si dic <i>penso en tu</i> ?	
20	SARA: També.	
21	ENT.: I si dic, ehm... per exemple,... O sigui, tots els verbs descriuen una acció.	TERMINOLOGIA (usada tant per l'entrevistadora com pels estudiants): Es fa servir <i>descriure</i> per <i>denotar</i> , <i>designar</i> ... més cultes.
22	SARA: Sí.	Verb → "acció" El maneig de nocions és difícil, fins al punt que Sara veu "accions" en tots els verbs, fins i tot en verbs com <i>estar</i> i <i>pensar</i> . La definició escolar bloca el pensament espontani.
23	ENT.: I, per exemple, si penso en, no sé, <i>carrera</i> . D'acord? Això què és...?	<i>Carrera</i> no és verb tot i indicar acció.
24	SARA: No és un verb, és un nom.	
25	ENT.: Però indica una acció també.	
26	SARA: Però és diferent...	Admet que un nom pot indicar acció.
27	ENT.: Imagina't que ets una alumna meva.	
28	SARA: A ver... <i>Carrera</i> no vol dir que l'estiguis fent. És un... [...] El verb indica quan tu estàs fent una cosa. Joestic pensant... Pensar, l'acció de pensar. Però <i>carrera</i> no és una acció, és un nom... és un...	- Interessant: Sara sembla lligar la noció verbal amb la del morfema temporal , que és justament allò més característic de la categoria verbal. - És curiós que les paraules se les imagina en contextos en què apareixen <i>tu-jo</i> , és a dir, pròxims a l'enunciació (amb la possibilitat que, és clar, s'usin amb un cert grau d'impersonalització).
29	ENT.: No m'ho podries explicar d'una altra manera?	
30	SARA: És que me explico muy mal.	
31	ENT.: No, però pensant... no sé... Aquí parlem de la mateixa que <u>sols</u> ² ... De	

	qui parla, és un verb, no? =sí= Què és aquest <u>sols</u> ² ? Què vol dir <u>sols</u> ² ?	
32	SARA: De <i>soler</i> , de... fer-ho constantment...	- Crit. morf. i semànt.: infinitiu - idea aspecte iteratiu → <i>soler</i> ‘fer-ho constantment’
33	ENT.: Qui ho fa constantment?	
34	SARA: La noia a qui li escriu la carta.	
35	ENT.: I com ho saps que és la noia.	
36	SARA: Perquè el verb també indica persona. [sona timbre]	
37	ENT.: Com?	
38	SARA: Amb les terminacions.	NOU! És el primer alumne entrevistat que esmenta específicament la idea de morfemes. TERMINOLOGIA: <i>terminacions</i> (= <i>desinències</i> o <i>morfemes verbals</i>).
39	ENT.: I en aquest cas?	
40	SARA: que <i>sols</i> tu... dedicar a tothom.	
41	ENT.: D’acord. Et sembla que aquesta és una manera d’explicar que és un verb també?	
42	SARA: Sí, és clar, clar... Lo de carrera d’abans no especifica qui ho fa o qui no. I els verbs especifiquen això també: que una persona... ah... un nombre de persones està fent o estan fent una cosa.	- Error: les nominalitzacions també poden tenir agent (<i>la correguda del cavall</i> → <i>el cavall corre</i>). -El verb, en efecte, té morfema personal, però no això no vol dir que “especifiqui qui fa l’acció”. -Es té la idea que el subjecte és agent a priori. - TERMINOLOGIA <i>Especificar</i> ‘concretar una informació’. No esmenta concordança.
43	ENT.: I com ho fa això?	
44	SARA: Amb les terminacions. I que hi poses la persona al davant. amb un verb... Amb un nom... no es fa això.	-N / V: Un nom com <i>carrera</i> no té el mateix joc morfosintàctic que un verb.
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u> ⁸ (adj.) (<u>sols</u> ¹¹ , t.61) <i>vam viure feliços tu i jo sols</i> ⁸
45	ENT.: D’acord. Fem l’última. Ehm... La 8: <i>vam viure feliços tu i jo sols</i> ⁸ . Adjectiu. “ Descriu una situació. ” Quina situació?	[llegeixen l’enquesta escrita]
46	SARA: La d’estar sols. Perquè... A ver... No és un verb perquè... A ver... <u>sols</u> ⁸	<u>sols</u> ⁸ : adjectiu

	indica soledat. Els adjectius és això que fan... descriure una... un moment. A ver, donen qualitat, els adjectius.	. crit. sem.: derivació + descripció + qualitat. TERMINOLOGIA: <i>indica</i> .
47	ENT.: A qui?	
48	SARA: A les persones o... als objectes?	
49	ENT.: I als objectes. I aquí?	
50	SARA: A ells. Que estaven sols, sin ningú, sense ningú més.	. def. <i>sols</i> ‘sense ningú més’.
51	ENT.: I has dit que era una situació.	Però la situació no la designa el conjunt de l’oració, començant pel verb?
52	SARA: Sí, d’estar sols, que no hi havia ningú.	
53	ENT.: I per què dius que és... que fa... que està relacionat amb <i>soledat</i> , <i>sols</i> ⁸ amb <i>soledat</i> . <i>Soledat</i> és un adjectiu també...?	
54	SARA: No... <i>Soledat</i> ... no és un adjectiu... [...] Sí que ho és... És una qualitat també...	NOU: <i>soledat</i> pot designar una qualitat. Seguint la definició tradicional, doncs, hauria de ser adjectiu. Però Sara dubta: a quina classe de mots pertany realment?
55	ENT.: També pots dir <i>tu i jo</i> ... Creus que també és el mateix que descriu una situació de com estan ells, <i>soledat</i> ?	
56	SARA: No és una altra cosa, perquè una cosa és estar sols sense ningú i un altra és el sentiment de soledat.	Per a Sara, la distinció no és tant sintàctica sinó sobretot lèxica i, a més, força curiosa. Sembla que interpreta <i>sols</i> adj. com una situació física, mentre que <i>soledat</i> tindria per a ella un vessant més anímic. Teòricament, no hauria de ser així, però és probable que les connotacions que es desprenen de l’ús efectiu faci pertinent aquesta distinció.
57	ENT.: Ehm... Per tant, tu creus que és el mateix que un adjectiu?	
58	SARA: No... no ho és... [...]	Sara veu que <i>soledat</i> no és adjectiu, però...
59	ENT.: Jo només t’ho pregunto, eh? [... ...] Ehm... Prova’m una altra manera, com hem fet abans. <i>Sols</i> és un adjectiu perquè “descriu una situació, descriu com estan”. Si volguessis explicar d’una altra manera, com hem fet abans, podries trobar-la?	
60	SARA: Ehm... A veure.... [...] Ehm... Aquesta, la de <i>tu i jo sols</i> és en aquest	Abona el que dèiem més amunt (t.56),

	moment i nosaltres sense ningú. I <i>soledat</i> és el sentiment de sentir-se per dins sol i no és un moment, sinó...	però hi afegeix que el sentiment és durador.
61	ENT.: Ja... Però aquí també has posat <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ [llegeix l'enquesta escrita] i has dit que era un sentiment.	<i>sols</i>II(adj.) <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹
62	SARA: Sí, no, és que està mal, malament.	Argumentar amb nocions d'aquestes és massa esmunyedís... Per això la seva "teoria lèxica" sembla que troba en ella mateixa un contradictor. Per això també encara no s'ha pronunciat sobre la categoria de <i>soledat</i> .
63	ENT.: Ehm... Si... a veure, si provem... Tu dius <i>sols</i> és com <i>soledat</i> ... Ehm... Tu veus problema <i>tu i jo soledat</i> ...	- Si no formen sintagma, és que <i>soledat</i> no és... - Commutació com a forma d'arg. per exclusió.
64	SARA: No, també val per a persones. O sigui, no pots dir: <i>Ells estan soledat</i> . No, això no es pot dir. Tu pots dir <i>Ells estan sols</i> , però <i>Ells estan soledat</i> no.	<i>tu i jo</i> : ¿no eren pronoms que assenyalaven persones?
65	ENT.: Per què?	
66	SARA: <i>Soledat</i> és un adjectiu que va lligat a una persona només i que... és per dins. No es pot exterioritzar i els <i>sols</i> sí. Estem sols nosaltres... A ver... És que no... no és el mateix.	Confirmació: <i>soledat</i>: adjectiu (malgrat que en el t.54 havia dit que no) Es referma en la seva teoria, diferenciant una <i>soledat</i> externa i un <i>sols</i> intern.
67	ENT.: No és el mateix. Ara has d'anar a la classe següent. Acabem aquí. Moltes gràcies, Sara, moltes gràcies.	

5.2 ENTREVISTA NÚM. 14 (1BATX)

Denominació abreujada: Entr.1Batx-m-Di.

Dia: 02-03-06

Entrevistada (pseudònim): Diana (Di.)

Edat: 16 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>⁴ (adj.) <i>els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts</i>
1	ENT.: Estem gravant, oi? =sí= Si et sembla comencem. Ho has trobat fàcil, difícil...?	
2	DIANA: Mitjanament.	
3	ENT.: Mitjanament. Molt bé. Comencem, si et sembla, per exemple, pel número 4, on diu: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts</i> . I tu has dit adjectiu: explica'm per què.	<u>sols</u>⁴: adjectiu
4	DIANA: Ehm... Doncs, perquè està descrivint com són els nois.	“com són” “descrivint” Es lliga tant la idea de descripció amb el concepte d'adjectiu que s'arriba a fer una afirmació poc afortunada com aquesta.
5	ENT.: Com són els nois? =sí= Altres coses?	Ratificació.
6	DIANA: Concorda amb el subjecte <i>nois</i> , i <i>sols</i> xxx plurals i masculins.	Argument formal: -morfosintàctic: concordança dins un SN implícit i escapçat (no s'esmenta la concordança entre <i>els</i> i <i>nois</i>). -gènere i nombre -TERMINOLOGIA: ús explícit del terme <i>concordança</i> .
7	ENT.: Aleshores... A veure [... ...] Ehm... [...] Molt bé i no has pensat en res més per assegurar-te de que fos adjectiu.	Deu n'hi do, però... (en esguard dels anteriors, és clar)
8	DIANA: Doncs no.	Però ja ha donat tres proves.

	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>⁵ (adj.) <i>vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵</i>
9	ENT.: Aquí <i>vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵</i> . Dius que és adjectiu. Per les mateixes raons?	<u>sols</u>⁵: adjectiu
10	DIANA: Sí.	
11	ENT.: Aleshores, aquí... què et sembla que modifica, que qualifica, aquest <i>sols</i> , el número 5.	- Diana no havia parlat enlloc de “qualificar”. - TERMINOLOGIA de l’ent.: <i>modificar</i> . Aquest verb no l’usen mai els alumnes, que el substitueixen per <i>fer referència a o complementar</i> .
12	DIANA: Tu i jo.	
13	ENT.: Tu i jo totalment <i>sols</i> . Aha... Ehm... [...]	[represa en t.24] - L’ent. hi afegeix <i>totalment</i> .
	SEQÜÈNCIA 3	<u>sols</u>¹¹ <i>Per què hem d’estar tan <u>sols</u>¹¹ podent...</i>
13’	ENT.: Aleshores... ara pensem una mica en el... a veure, en el número 11 =sí=, que també has posat que era un adjectiu. =sí= Per què?	<u>sols</u>¹¹, adjectiu
14	DIANA: Aquest cop lo que he fet és intentar-ho substituir per xxx o una paraula que jo sapigués que era un adjectiu: <i>tan tristos, tan cansats</i> .	- Commutació en l’eix paradigmàtic per elements equifuncionals, però no sinònims .
15	ENT.: L’has substituït...	TERMINOLOGIA Notem l’ús de <i>substituir</i> per <i>commutar</i> . El primer terme es confon amb la substitució pronominal, que és una transformació molt particular i més complexa, amb què no s’ha de confondre la commutació.
	DIANA: I com que no variava la frase, doncs ja pensava que era un adjectiu i per això ja l’he posat.	TERMINOLOGIA “no variava la frase” → l’oració continuava essent gramaticalment acceptable (perquè el significat sí que canvia).
16	ENT.: Ehm... I per què ho has fet d’aquesta manera?	
17	DIANA: Perquè no estava tan segura	Per a assegurar-se’n li calien

	abans amb les opcions que he donat abans i... per assegurar-me'n l'he intentat canviar.	més arguments.
18	ENT.: O sigui no estaves segura en si concordava o no concordava. =sí= En què creus que pot... Què creus que pot qualificar aquest adjectiu?	
19	DIANA: Nosaltres.	Es fa una interpretació del text, que només diu <i>tu i jo</i> , però mantenint-ne la persona ⁹⁷ .
20	ENT.: A nosaltres. Molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u> ³ (adv.) <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te</i>
20'	ENT.: Ara mirem, per exemple... Aviam..., aquest, el número 3... Has posat que era un adverbí: <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i> =aha!= Explica'm per què.	<u>sols</u> ³ : adverbí (en l'enquesta)
21	DIANA: Doncs, lo que he fet... He agafat tota la... <i>tan sols</i> i l'he substituït per <i>solament</i> . Sé que <i>solament</i> és un adverbí... per acabar per <i>–ment</i> ... doncs he posat adverbí.	- Commutació per adv. sinònim en <i>–ment</i> . Relació memorística entre mots en <i>– ment</i> i adverbis (però això en català no és ben bé així: <i>ajuntament, casament</i> ... són N). - Sembla que especifica que commuta els dos mots de <i>tan sols</i> per <i>solament</i> (altres alumnes no entren en aquest detall).
	SEQÜÈNCIA 5	<u>Sols</u> ¹ (adv.) <i>Sols¹ et demano</i>
22	ENT.: I... i has fet el mateix en el número 1: <i>Sols¹ et demano...</i> ?	<u>Sols</u> ¹ : adverbí (en l'enquesta) - Commutació
23	DIANA: Sí, també.	
	SEQÜÈNCIA 6	<u>Sols</u> ¹¹ (adj.) [represa de t.13]
24	ENT.: No has fet el mateix, per exemple, aquí al número 11, no has dit <i>solament</i> , no has provat a dir <i>solament</i> . Ja estaves segura des del principi que...	
25	DIANA: És que... xxx ja tenia la intenció	

⁹⁷ En canvi, en “*els nois sols4 ens sentim...*”, el plural és el resultat de sumar *jo* i altres *jo* masculins, per dir-ho d'alguna manera.

	de posar adjectiu però per estar més segura, per això he substituït.	<p><u>Sols¹¹</u>: adjectiu</p> <p>La decisió categorial ja estava presa abans de commutar, que fóra, doncs, un procediment de mera comprovació posterior.</p> <p>- TERMINOLOGIA: <i>substituir per commutar.</i></p>
26	<p>ENT.: Ho fas sempre això, o sigui, cada cop, per exemple, que et trobes, què sé jo, un adjectiu que poses aquí, com el número 11, <i>podent...</i> <i>Per què hem d'estar tan <u>sols¹¹</u> podent estar un altre cop junts?</i>, penses: és adjectiu, és adverb... i aleshores has fet aquest canvi també, del <i>solament</i>, del <i>sovint</i> o...</p>	<p>L'entrevistadora potser no havia d'aportar informació com la possible commutació per <i>sovint</i>, que algú altre ha aportat per a la commutació per <i>sols</i> verbal..</p>
27	<p>DIANA: Normalment quan estem en un exercici xxx de comparar quin tipus de paraula és... No tinc dificultat: vaig posant el que xxx més bé per intuïció, em va sortint sol.</p>	<p>Diana apel·la a la "intuïció": no cal argumentar o pensar, perquè que la pràctica intensiva ha permès memoritzar o reconèixer sense gaire anàlisi "conscient", s'ha automatitzat el procés: "No tinc dificultat: vaig posant el que xxx més bé per intuïció, em va sortint sol".</p> <p>-TERMINOLOGIA: Notem que no parlar de "identificar" categories sinó de "comparar", que suggereix descartar.</p>
28	<p>ENT.: Per intuïció?</p>	
29	<p>DIANA: Sí, no acostumo... no veig la necessitat de pensar. Si algun que se m'entrebanca miro totes les normes xxx si substitueixo o no. Però normalment no tinc problema.</p>	<p>- "No veig la necessitat de pensar", una expressió transparent del que és l'aprenentatge memorístic: "no veig la necessitat de pensar". Però es tracta d'una alumna intel·ligent que sí que sap argumentar.</p> <p>La qüestió, doncs, és que el tipus d'exercici que se li</p>

		proposa fa que no percebi com a normalment necessària l'argumentació.
30	ENT.: Què entens per normes?	
31	DIANA: Doncs, si concorda amb el nom, si l'està descrivint... Si... tot això. Substituint també.	<p>- Arg. mixta: barreja de procediments formals i nociònals:</p> <ul style="list-style-type: none"> . concordança . descripció <p>-TERMINOLOGIA:</p> <p>Parla de <i>normes</i> (t.29) per comptes de <i>procediments</i>. Hi traspuja una idea molt normativista, reguladora, enganyadora, de la gramàtica i, doncs, poc creativa</p> <p>Podria ser que l'anàlisi fos percebut com l'aplicació mecànica d'unes normes, no com una manera creativa de descobrir.</p> <p>-Notem que és capaç de fer una llista de procediments i en aquests es barregen criteris formals amb un de nociònal.</p>
32	ENT.: Substituint per una paraula... que sigui adjectiu, per exemple. =sí= Val.	Commutació d'un adj. (vg. t.25)
	SEQÜÈNCIA 7	<p><u>sols</u>⁶ (nom)</p> <p><i>perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i></p>
32'	ENT.: Ehm... A veure, el número 6 =sí=: <i>perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Em dius substantiu, però això és interessant [llegeix l'enquesta]: "És el subjecte de l'oració, i està acompanyat per un article.". Explica'm això.	<p><u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta)</p> <p>- Arg. morfosintàctic (en l'enquesta): funció "subjecte" [és CD] acompanyat per article</p>
33	DIANA: Doncs perquè el nom... xxx si tens un nom pots dir el sol , per lo qual... És el nucli del subjecte i si trobes un verb té que concorden amb aquest nom.	<p>-Precisió: és el nucli del subjecte.</p> <p>. Nou arg. formal: concordança amb el verb.</p>

34	ENT.: Val... És el nucli del subjecte. Què entens per nucli del subjecte?	
35	DIANA: Doncs és la paraula que... que totes les paraules del subjecte estan dependents d'aquesta... Si aquesta paraula canviés, canviaria tota l'oració.	NOU! Idea explícita de dependència lligada a la concordança.
36	ENT.: Fes un exemple.	
37	DIANA: El... <i>La pilota vermella</i> . Si canviéssim <i>pilota</i> per un nom que fos masculí hauríem de canviar <i>la</i> per <i>el</i> i <i>verme-</i> <i>vermella</i> per <i>vermell</i> .	Bona argumentació formal. Té una idea prou rica del que és un SN. Remarca explícitament la doble concordança de Det i Adj amb N.
38	ENT.: I si fos tota una oració, xxx un verb també?	
39	DIANA: <i>La pilota vermella està amunt.</i> xxx <i>estan</i> xxx. No sé...	
40	ENT.: Ja, perfecte. Aleshores per a tu un nom sempre va acompanyat per un article.	
41	DIANA: No sempre. Però per saber si és un substantiu jo li poso l'article per saber si és un substantiu o no... xxx	- No cau al parany... - Procediment per a reconèixer un N: hi pots anteposar un article.
42	ENT.: Ehm... Val.. [...] Si, per exemple, jo et digués... el... ah... A veure ... ehm... <i>L'escriure em resulta difícil</i> .	
43	DIANA: Perquè és un verb que... fa de substantiu. Segueix sent un verb però fa de subjecte.	- Déu n'hi do la capacitat que té a l'hora de driblar la transcategorització! (Es tracta d'un valor intermedi entre V i N. Deixem ara de banda que és més genuí <i>El fet d'escriure...</i>). - TERMINOLOGIA: Confon nom i subjecte, o vol dir que és nom perquè fa de subjecte?
44	ENT.: I per què... Una pregunta que et volia fer... Aquí dius, vale és un adverbí o perquè té concordança amb el nom, no?... per què... aquí has... en canvi, em dius que és un subjecte... Vull dir que has especificat que és un subjecte... en lloc de dir, de donar l'explicació, doncs, o simplement "perquè està acompanyat per un	

	article”. Per què dius “és subjecte”.	
45	DIANA: Perquè és més visible veure que el verb i el substantiu són els nuclis del subjecte i el predicat. És més visible.	- Recorre, doncs, als procediments que li resulten més clars segons el cas. - “TERMINOLOGIA (popular)”: <i>més visible</i> → ¿jeràrquicament més preeminent?
46	ENT.: Ehm... perquè aquí has posat diguéssim la funció sintàctica.	
47	DIANA: Sí.	
	SEQÜÈNCIA 8	<u>sols</u> ⁹ <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir present</i>
48	ENT.: Val. I una última cosa. Ehm... A veure.... El 9. Dius...ehm...: <i>Sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir present presents.</i>	
49	DIANA: Doncs penso... ehm...	
50	ENT.: Perquè aquí aquest <u>sols</u> ⁹ , què et sembla que és: és un article?	Lapsus: de fet, l’ent. li demana per <i>els</i> (no per <u>sols</u> ⁹), mot que precedeix <u>sols</u> ⁹ . I, a més, li para un parany!
51	DIANA: No, és un... pronom que fa de...complement directe. És el complement directe.	- Bona anàlisi. Es mou amb comoditat i correcció entre els plans categorial i funcional.
52	ENT.: De què?	Diana no ha concretat respecte de quin verb el clític <i>els</i> fa de CD?
53	DIANA: De... pensaments. No sé... els moments aquells que van viure	-Lapsus: <i>Pensament</i> no figura en el text. - Té clara la funció del pronom feble i sap trobar-ne l’antecedent.
54	ENT.: D’acord. I verb per què?	
55	DIANA: Doncs perquè... pues... tot tipus de... Si canvio el subjecte, que <i>ell</i> també <i>els sol</i> tenir present.	<u>sols</u> ⁹ : verb - Arg. sint.: concordança amb el subjecte
56	ENT.: I per què fas això?	
57	DIANA: Per la concordança. Si canviem el subjecte, el verb també ha de canviar.	

58	ENT.: Quin verb és?	
59	DIANA: <i>Solia... Soler!</i> [riu]	- Arg. morf.: recurs a l'infinitiu
60	ENT.: [riu] És clar! Perfecte.	
	SEQÜÈNCIA 9	<u>sols</u> ^I [repetició: vg. t.22]
60'	ENT.: Ehm... I... què més. Et faré només una altra pregunta sobre... per exemple, el número 1: <u>Sols</u> ^I <i>et demano que m'escoltis una mica</i> . Has dit que era un adverbi. =sí= Ah, bueno <i>solament</i> . Això ja m'ho has explicat. Doncs, molt bé. Podem acabar?	<u>sols</u> ^I : adverb
61	DIANA: Sí.	
62	ENT.: Moltes gràcies, Diana, moltes gràcies. Gràcies.	

5.3 ENTREVISTA NÚM. 15 (1BATX)

Denominació abreujada: Entr.1Batx-b-Iv.

Dia: 02-03-06

Entrevistat (pseudònim): Ivan (Iv.)

Edat: 17 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>Sols</u>¹ (adv.) <i><u>Sols</u>¹ et demano que m'escoltis...</i>
1	ENT.: Molt bé, Ivan. Doncs, què t'ha semblat? T'ha semblat difícil. Veig que ho has fet bastant bé, ho has fet molt bé. Aleshores ara senzillament, parl-... em diràs una mica per què has assignat aquestes categories gramaticals, no? Per exemple, ehm... aquí veig que el número 1: <u>Sols</u> ¹ et demano que m'escoltis... Has posat que era adverbí. Em pots explicar per què?	<u>Sols</u>¹: adverbí (en l'enquesta)
2	IVAN: No sé... xxx	
	ENT.: Com ho has decidit? Jo veig que aquí poses [llegeix l'enquesta escrita]: " <u>Sols</u> , de només". O sigui quin pensament has fet, què has pensat quan has vist això?	
3	IVAN: He canviat la paraula <i>sols</i> per <i>només</i> xxx	- Commutació per sinònim - TERMINOLOGIA: <i>canviar</i> per <i>commutar</i> .
4	ENT.: Parla una mica més alt.	
5	IVAN: És que parlo així. xxx He canviat <i>sols</i> per <i>només</i> . xxx He vist que quedava bé...	
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>³ (adv.) <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i>
6	ENT.: Molt bé. I aleshores veig que també... A veure, per exemple, ehm... El número 10... El número 3 també has posat que era un adverbí: <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i> Has fet exactament el mateix raonament...	<u>sols</u>³: adverbí

7	IVAN: Sí, però canviant el <i>tan</i> també.	Commutació per sinònim del conjunt <i>tan sols</i> , malgrat el que sembla expressar.
8	ENT.: Com canviant el <i>tan</i> , què vols dir?	Canviant?
9	IVAN: xxx <i>tan sols</i> ...	
10	ENT.: O sigui què has pensat? Què has fet?	
11	IVAN: Lo mateix. No que <i>T'escric aquesta carta només per dir-te...xxx</i>	
12	ENT.: Traient el <i>tan</i> .	Traient?
13	IVAN: Traient el <i>tan</i> .	Consciència de la unitat <i>tan sols</i> , en què <i>tan</i> modifica <i>sols</i> ? O més aviat consciència que <i>tan</i> és un element elidable?
14	ENT.: Aha... I has dit això és adverbí. Molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 3	<i>sols</i>¹¹ (adj.) <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹</i>
14'	ENT.: Aleshores mirem ara una mica... A veure, el número 11, d'acord? El número 11 diu: <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un altre cop junts?</i> I has escrit: "Com l'1". O sigui, et sembla que també és un adverbí.	<i>sols</i>¹¹: adv. (en l'enquesta) ERROR
15	IVAN: No, m'he equivocat.	
16	ENT.: T'has equivocat. Què et sembla que és? A veure...	
17	IVAN: Adjectiu.	Rectificació: <i>sols</i>¹¹: adv → ADJECTIU
18	ENT.: Per què? Per què és adjectiu?	
19	IVAN: Perquè és <i>sol</i> de <i>soletat</i> .	Arg. sem.: partir d'un derivat.
20	ENT.: És <i>sol</i> de <i>soledat</i> ... O sigui... Posa'm un altre exemple, d'adjectiu.	
21	IVAN: [...]	
22	ENT.: En lloc de <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹</i> , què podria dir?	L'ent. vol elicitar el procediment de la commutació.
23	IVAN: xxx No sé...	
24	ENT.: Imagina't que és una carta molt alegre. Per què hem d'estar tan...	Li ho serveix en safata... ¿Treu realment partit Ivan del procediment de la commutació?
25	IVAN: <i>feliços</i> .	
26	ENT.: <i>feliços</i> , per exemple. I per què diries que és adjectiu?	
27	IVAN: Perquè és una qualitat?	Definició semàntica: qualitat .

	ENT.: Molt bé, molt bé. Per tant, dius l'11 no és una adverbi.	
29	IVAN: No.	
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u>⁶ i <u>sols</u>⁷ (nom) <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>
30	ENT.: Val. Ara mirem, si et sembla, l'últim... Mirem un parell més... El número 6. El número 6, d'acord?, dius que és un nom: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Diu: "Sols, de sol però molts, l'estrella". Què vol dir, això?	<u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta) - Remarca del plural.
31	IVAN: Del sol... [riu] De l'estrella, no sé...	Crit. sem.
32	ENT.: Però hi ha molts, de sols?	L'ent. fa fixar l'atenció sobre el plural.
33	IVAN: No sé... Serà com una metàfora de... l'estrella... xxx	Creença que és un ús peculiar del llenguatge degut a una figura retòrica.
34	ENT.: I, per tant, és per a tu... és nom...I el 7?	
35	IVAN: Igual que l'altre, un nom.	
	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u>² <i><u>sols</u>² dedicar a tothom</i>
37	ENT.: Val... I l'últim que veurem serà, per exemple, el número 2: <i>la mateixa</i> [ens parla de l'atenció] <i>que <u>sols</u>² dedicar a tothom excepte a mi.</i>	
38	IVAN: Això és un verb.	<u>sols</u>²: verb
39	ENT.: És un verb. Per què?	
40	IVAN: Perquè... És un verb, no sé... Ho han fet així. <i>Sols</i> de <i>soler</i> . <i>Sols</i> estar molt al carrer xxx	- ¿Suggereix la idea que la gramàtica és com un invent arbitrari que cal acatar capcot? No obstant això, dóna dos semiarguments: 1. morf.: remissió a l' infinitiu . 2. "exemple d'ús aclaridor": És el primer alumne que cerca un exemple paral·lel fora del text sense que li ho demanin.

41	ENT.: I què vol dir <i>Sols estar molt al carrer?</i>	
42	IVAN: Que estàs molt al carrer.	Capta el sentit iteratiu? El quantitatiu <i>molt</i> ens l'emascara.
43	ENT.: Que estàs molt. D'acord, molt bé. I, en aquest cas, <i>sols² dedicar a tothom</i> , què vol dir?	
44	IVAN: No sé... que sempre ho dedica a tothom.	-Consciència del valor aspectual de <i>soler</i> , però interpretat com a sempre , amb valor temporal.
45	ENT.: Molt bé. Podem acabar? Sí? Moltes gràcies, Ivan.	

6. ENTREVISTES DE SEGON DE BATXILLERAT

6.1 ENTREVISTA NÚM. 16 (2BATX)

Denominació abreujada: Entr.2Batx-a-Xav.

Dia: 10-03-06

Entrevistat (pseudònim): Xavier (Xav.)

Edat: 18 anys

Perfil assignat: nivell alt.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u> ⁸ <i>els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i>
1	ENT.: Què t'ha semblat aquesta carta? T'ha agradat? L'has entès bé, sense problema? =sí= De què va, la carta?	
2	XAVIER: D'un noi que vol tornar a passar... que anava amb una noia... passar els moments que havien tingut que per a ell són molt importants, molt feliços... =aha= els recorda amb molta emoció.	
3	ENT.: I com es diu el noi?	
4	XAVIER: Jacint.	
5	ENT.: I ella?	
6	XAVIER: No me'n recordo.	
7	ENT.: Vale, molt bé. Si et sembla, comencem per la número 8. La número 8, deixa'm llegir: <i>Penso encara massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸. Tu i jo <u>sols</u>⁸</i> . M'has dit que és un adjectiu. Explica'm per què. O quina explicació hi has donat, vaja?	<u>sols</u> ⁸ : adjectiu (en l'enquesta)
8	XAVIER: Ehm... Primer he vist que... estan al costat del que seria un nom, però, clar, això és un subjecte, però és que jo puc fer una frase i allavors això queda com un complement predicatiu. <i>Tu i jo vivíem <u>sols</u>⁸</i> , per exemple. I llavors com... si és complement predicatiu ha de ser adjectiu	<p>- Un exemple molt clar de raonament en brut en veu alta.</p> <p>-¿Diu que <i>tu i jo</i> és nom? ("del que <i>seria</i> un nom")</p> <p>- NOU! Reconstrucció explícita d'elements elidits, de manera que <i>tu i jo</i> farien de subjecte d'una oració reconstruïda. Això demostra una idea clara de l'estructura oracional.</p> <p>- NOU! Parla de Comp. predicatiu (sense justificar gaire,</p>

		<p>però).</p> <p>- Associació simplificadora del complement predicatiu a la categoria adjectiva. Dir que aquí tenim complement predicatiu té una dificultat afegida: pressuposa que hi ha un verb sobreentès, de manera que aquí la juxtaposició de <i>sols</i>⁸ i <i>tu i jo</i> seria aparent (que, en canvi, sí que semblaria una relació de CN més directa, malgrat la interposició de l'adverbi <i>totalment</i>). Pressuposa, doncs, preveure possibles transformacions que generen presentacions en superfície “enganyoses”.</p>
9	ENT.: Val, m'has dit que està al costat d'un... nom...	
10	<p>XAVIER: Nom. Però per aquest mètode seria correcte, però sí que podem acabar creient que és un adjectiu. Ja sé que un adjectiu no complementaria un pronom subjecte, però jo més o menys m'he fet la idea que, per exemple, seria un verb, no un verb, no sé una altra cosa, segur que per aquest mètode no hauria caigut, però...</p>	<p>- [Diu <i>caigut</i> per <i>calgut</i>...?]</p> <p>- <i>tu i jo</i>: NOM O PRONOM? ? [una part del raonament no l'acabem d'entendre]</p> <p>- Consciència de la necessitat de “mètodes” per a determinar les categories d'una manera científica.</p> <p>- Estranyesa infundada pel fet que un adjectiu pugui complementar un “pronom subjecte”. És a dir, a 2Batx encara es reté la idea que un adjectiu només pot complementar un N.</p> <p>- Verb? Sembla que havia intuït d'entrada que <i>sols</i>⁸ era verb, potser aplicant fórmules del tipus N (Subj) + x → N (Subj) + V (Pred).</p>
11	ENT.: A veure un moment, si mirem tota aquesta oració, sí? =sí= Penso encara	TERMINOLOGIA de l'entrevistadora:

	<i>massa sovint en els moments que vam viure tan feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸. Ehm... Aleshores, aviam, tu m'has dit que és un adjectiu, que complementa... si mirem... o... el que voldria que m'expliquessis és què fa en aquesta frase, quina funció té. I m'has dit que complementa: què complementa?</i>	<i>oració = frase.</i>
12	XAVIER: El subjecte i el verb, el verb <i>viure</i> i el subjecte <i>tu i jo</i> .	
13	ENT.: Per què em dius <i>tu i jo</i> ? Per què em dius que <i>tu i jo</i> és el subjecte?	
14	XAVIER: Ehm... Perquè <i>els moments que vam viure feliços, tu i jo <u>sols</u>⁸</i> això concorda <i>vam viure tu i jo</i> , clar, <i><u>sols</u>⁸</i> fa referència al verb i fa referència a l'adjectiu, i a l'adjectiu..., al subjecte.	TERMINOLOGIA: <i>fer referència</i> 'modifica, complementa, es relaciona amb'. - Lapsus corregit: <i><u>sols</u>⁸</i> no complementa cap adjectiu, sinó el nom subjecte. - Aplicació de la definició de complement predicatiu: doble predicació respecte al verb i el subjecte.
15	ENT.: Al subjecte, que és <i>tu i jo</i> . Ehm... Em podries donar una altra explicació? Val, fa referència al subjecte, que és <i>tu i jo</i> . Una altra explicació... per la qual saps que van junts?	[Què va "junts"?]
16	XAVIER: ...van junts... Suposo que...	L'ent. vol elicitar la concordança.
17	ENT.: ...l'adjectiu complementa...	
18	XAVIER: ... complementa el subjecte...	TERMINOLOGIA Condicionat per l'ent., utilitza <i>complementar</i> .
19	ENT.: Sí.	
20	XAVIER: Jo he fet això... Com que l'adjectiu va amb els noms i <i>tu i jo</i> són, diguem-ne, pronoms. Llavors he fet aquesta relació, però... tot i que gramaticalment no t'ho assegura perquè va amb noms però no noms de persona o así... però a mi ja m'ha servit xxx...	- [No s'acaba d'entendre.] - Elicitació de coneixement: Xavier s'adona que són pronoms. (No sembla que sabés que un adjectiu podia també complementar certs pronoms forts, però ho infereix.) -Noms de persona = <i>tu i jo</i> ?
21	ENT.: Ja, però <i>tu i jo</i> quina categoria gramatical tenen?	
22	XAVIER: Pronoms.	<i>tu i jo</i> : PRONOMS.
23	ENT.: Pronoms. Per tant, el que pots veure és que <i><u>sols</u>⁸</i> ... no...	

24	XAVIER: Ja, no concorda en nombre i persona, però si fes <i>la noia sola</i> i así sí, però a mi...	- TERMINOLOGIA: <i>concordar</i> . - Sembla creure que no hi ha concordança pel fet de ser pronoms. Potser es deu al fet que les formes <i>jo</i> i <i>tu</i> són invariables. - Lapsus: parla de concordança “en nombre i persona”, com si tinguéssim un N nucli del SN subjecte i un V, nucli del SV predicat. No parla de concordança en gènere i nombre
25	ENT.: Què vol dir <i>tu i jo</i> ? Si jo dic <i>tu i jo</i> estem parlant de... Ho pots expressar d’una altra manera?	
26	XAVIER: <i>Nosaltres</i> .	Elicitació de coneixement: <i>tu i jo = nosaltres</i> .
27	ENT.: <i>Nosaltres</i> . Podries fer la mateixa substitució aquí?	
28	XAVIER: Ehm... [veu baixa] <i>Nosaltres sols... Sí</i> .	
29	ENT.: <i>Sols</i> ⁸ , per tant, concordaria.... seguiria acompanyant, seguiria modificant a <i>nosaltres</i> . <i>Nosaltres sols</i> . =sí= I com ho sabries també? Podríem dir <i>nosaltres</i> ...?	
30	XAVIER: Perquè si només diguéssim <i>jo</i> , hauria de ser <i>sol</i> .	
31	ENT.: Val. Per tant, hi ha...	
32	XAVIER: Hi ha concordança aquests dos que fan <i>nosaltres</i> i estigués sol <i>tu</i> o <i>jo</i> no hi hauria concordança en plural.	- [L’expressió de Xavier, però, no és prou diàfana.] - Elicitació de coneixement: no hi ha dubte que hi ha concordança. - <i>Tu i jo</i> no concordaria amb <i>sol</i> , que correspon al subjecte <i>jo</i> .
33	ENT.: Molt bé.	
	SEQÜÈNCIA 2	<i>sols</i> ¹⁰ <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu
33’	ENT.: Ehm... Ara fem... A veure.... Estic buscant un en concret.... A veure... [... ...] Aquí... Passem ara a la número... [...] Aquí, a la número 10. Perdona, eh? <i>Sols</i> ¹⁰ una noia com tu pot tornar-me l’alegria de... de viure. Ehm... Aquí dius ad- adverbi. =mhm= Per què?	<i>sols</i> ¹⁰ : adverbi.

34	<p>XAVIER: Perquè si... ho pots canviar per <i>només</i> i <i>només</i>... Bueno, <i>només</i> és segur que... Aquest es pot confondre amb altres, però <i>només</i> és adverbí sempre. No sé si... Per exemple, <i>sols</i> podem veure que és verb, adverbí i altres coses, però <i>només</i> és l'adverbí. Llavors al canviar-ho, ja... És la meva demostració que és... adverbí.</p>	<p>- Commutació per sinònim: <i>només</i>.</p> <p>- És l'únic alumne que posa en relleu l'evidència que les formes <i>sols</i> són pluricategorials.</p> <p>- Memorització: <i>només</i> és sempre adverbí.</p> <p>- TERMINOLOGIA: s'utilitza <i>substituir</i> o <i>canviar</i> o <i>fer el canvi</i> (t.36), però mai <i>commutar</i>. El terme <i>canviar</i> és preferible al de <i>substituir</i>, més lligat als pronoms.</p> <p>- Xavier dóna molta importància a la demostració de les pròpies afirmacions. Té mentalitat científica, però vg. t.36.</p>
35	<p>ENT.: M'ho pots explicar d'una altra manera o...? M'ho podries explicar d'una altra manera?</p>	
36	<p>XAVIER: Ehm... és a dir, fent el canvi... o, és que també entenien ja... Hagués fet el canvi o no, més o menys s'entenia que... el sentit que jo he pres com a adverbí.</p>	<p>- Usa encara la "Intuïció": de vegades se "sap" la categoria abans d'aplicar un procediment probatori.</p>
	<p>SEQÜÈNCIA 3</p>	<p><u>sols</u>⁶ no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</p>
37	<p>ENT.: Ehm... Passem a la número 6, on diu... Aviam... <i>i que les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>. [...] Nom.</p>	<p><u>sols</u>⁶: nom (en l'enquesta)</p>
38	<p>XAVIER: Primer ho he deduït pel context, perquè, clar, es refereix al sol de..., bueno, la de l'estrella i això. Però també perquè té singular o plural. El <i>sol que vam veure aquest capvespre</i> o <i>els sols</i>. Llavors, si té singular o plural és nom o... adjectiu i aquest com que porta complement del nom, doncs...</p>	<p>- Arg. sem.: significat inferit del context. No es refereix aquí tant al context distribucional com a la situació extralingüística a què remeten els mots.</p> <p>- Argument morfosintàtic -morf.: sing./plur: <i>sol/sols</i>. -sint.: CN</p> <p>- Idea inexacta: <i>només</i></p>

		<p>pluralitzen els noms i els adjectius. I els determinants i pronoms? I els verbs?</p> <p>- No al·ludeix al gènere (inherent) del nom.</p> <p>- “TERMINOLOGIA (popular)” <i>portar</i> compl. del nom.</p>
39	<p>ENT.: Val. Una altra manera d’explicar-m’ho? Imagina’t que sóc una alumna molt pesada. M’ho has d’explicar d’una altra manera. Si mirem la frase: <i>no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i>. Ehm... Quina funció tindria... a la frase... aquest <i>cap dels <u>sols</u>⁶</i>?</p>	<p>- L’entrevistadora decanta de nou el discurs cap als aspectes funcionals.</p>
40	<p>XAVIER: Ehm...[...] Complement directe.</p>	<p>Resposta correcta. CD</p>
41	<p>ENT.: Mhm? Per què?</p>	
42	<p>XAVIER: <i>No ens <u>els</u> vam voler perdre.</i></p>	
43	<p>ENT.: Què has fet?</p>	
44	<p>XAVIER: La pronominalització de... del complement directe.</p>	<p>Arg. sint.: pronominalització per a saber que és CD</p>
45	<p>ENT.: Una altra manera de provar que... que és un... objecte directe?</p>	
46	<p>XAVIER: [...] No sé... Hi ha la... Aquí em sembla que la passiva no quedaria gaire bé.</p>	<p>Arguments per a determinar CD</p> <p>- L’alumne sap perfectament que el CD no solament es pot trobar a través de la pronominalització, sinó també per mitjà de la passiva, i sap també que aquesta última prova és sovint feble.</p>
47	<p>ENT.: La passiva de vegades és una mica perillosa. I quin és el... diguéssim... un nucli absolutament necessari perquè hi hagi una oració?</p>	<p>Continuem desviant-nos del tema...</p>
48	<p>XAVIER: Un verb.</p>	<p>- Concepció unimembre de l’oració: consciència de la major rellevància del predicat comparativament al subjecte, a l’estil de L. Tesnière, entre altres.</p>
49	<p>ENT.: Val. On és el verb?</p>	
50	<p>XAVIER: <i>Vam voler perdre.</i></p>	<p>- Aposta per un constituent verbal ampli.</p>
51	<p>ENT.: Aha! I... preguntem al verb per... saber què és... aquest sols?</p>	<p>- Curiosament, l’entrevistadora suggereix la pertinència –dubtosa– del procediment de</p>

		“fer preguntes al verb”. L’interrogatiu què també pot substituir el subjecte...
52	XAVIER: Què no ens vam voler perdre? <i>Els sols.</i>	
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u>⁹ <i>tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>
53	ENT.: Val. Passem a la número 9: <i>sé del cert... sé del cert que tu també els <u>sols</u>⁹ tenir presents.</i>	
54	XAVIER: Ehm... Com que davant va... <i>els</i> i és complement directe i quan es pronominalitza va davant del verb, doncs llavors he caigut que era verb i també perquè <i>tu sols</i> i si dius <i>ell</i> és <i>ell sol</i> . Canvia segons el subjecte i davant porta complement directe, un pronom de complement directe, he deduït que...	<u>sols</u>⁹: verb - Crit. morfosint.: . distribució sintàctica . concordança verb-subj. . estructura: clític + x → clític + V (però recordem que la posició del pronom feble pot ser enclítica: respecte de l’imperatiu, infinitiu i gerundi).
55	ENT.: Val. I el complement directe quin seria? Parla una mica més fort, estic mig sorda. [riuen] Complement directe quin és?	
56	XAVIER: <i>Els</i> . Fa referència als moments que vam viure tan feliços.	TERMINOLOGIA: <i>¿fer referència a x: ‘té x com a referent’ o ‘te com a antecedent’?</i>
	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u>⁷ <i>aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i>
57	ENT.: Aha! Una última cosa seria.... A veure, aquí: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i> . Nom.	<u>sols</u>⁷: nom (en l’enquesta)
58	XAVIER: Jo crec pel context perquè és sol, fa, mi, les notes musicals, que són noms, i també perquè al davant porta un determinant.	- Crit. semàntic previ → camp semàntic. - Crit. sint.: determinant al davant. - El coneixement previ (“són noms”) sembla passar pel davant del que resultaria d’aplicar proves.
59	ENT.: Un determinant. Una altra manera	

	d'explicar-ho?	
60	XAVIER.: Que pot tenir...	
61	ENT.: Sempre pensant en la funció...	
62	XAVIER: Que pot tenir segunda del plural.	[¿segunda del plural? No estem segurs d'haver-ho entès bé.]
63	ENT.: I pensant en tota la frase, quina funció faria?	
64	XAVIER: Ehm... [.....] Seria complement de nom de notes... perquè és... Tot aquest parèntesi fa referència a les notes...	- Bé! De fet, el parèntesi és un complement del nom explicatiu. -TERMINOLOGIA <i>Fer referència a:</i> ¿vol dir 'parlar, tractar de' o bé 'complementar'? És una expressió vaga i ambigua, com hem anat constatant.
65	ENT.: I <i>les notes</i> quina funció sintàctica té?	
66	XAVIER: És el nucli del complement del nom de <i>música</i> .	De fet és nucli del SN que, integrat dins el SP, fa de CN.
67	ENT.: <i>La música de les teves notes...</i> Quina funció té? Anem de... de petit a gran.	
68	XAVIER: Complement directe.	Correcte si analitzem el conjunt <i>sento vibrar</i> , però subjecte si considerem <i>vibrar</i> . El problema és que no es diu de quin verb és complement, pràctica molt habitual.
69	ENT.: Val.	
	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u>⁴ (adj). <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts</i>
69'	ENT.: Última pregunta: <i>I és que els nois <u>sols</u>⁴ ens sentim tan perduts</i> . El número 4.	
70	XAVIER: Adjectiu perquè si diguéssim... ha de tenir concordança, té concordança i si diguessis per exemple <i>les noies</i> diries <i>les noies soles</i> i llavors fa la concordança. He arribat a la conclusió que era adjectiu i també perquè quan ho he vist al costat de <i>nois</i> ja he deduït que segurament hauria de ser adjectiu. I després he fet la prova.	<u>sols</u>⁴: adjectiu - Arg. morf.: . concordança nom-adj. . posició contigua - Posposició de la prova a la "intuïció": "ho he vist al costat de <i>nois</i> ja he deduït que segurament hauria de ser adjectiu. I després he fet la prova".

	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u>⁵ (adj.) <i>vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵</i>
71	ENT.: Mhm... Aleshores... Dóna'm un segon només. Ehm... El... el número 5. I és l'última pregunta que et faig: <i>¿Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment <u>sols</u>⁵?</i> Un adjectiu.	<u>sols</u>⁵ : adjectiu
72	XAVIER: Mhm.	
73	ENT.: Sí. Què complementa...?	Li orienta l'argumentació...
74	XAVIER: El subjecte i el verb.	
75	ENT.: Eh... Quin és el subjecte?	
76	XAVIER: <i>Tu i jo...</i> Doncs, <i>nosaltres</i> .	Ben après en el t.26.
77	ENT.: Sí... Però no està... Tu m'has dit que aquest està al costat, no? <i>nois <u>sols</u>⁴...</i> Es podria dir <i>tu i jo</i> vam quedar-hi <i>sols</i> ?	
78	XAVIER: Sí.	
79	ENT.: I no aniria junt?	
80	XAVIER: No, però... o sigui no fa falta que... Aquí [<u>sols</u> ⁵] com que és un complement predicatiu no fa falta que estiguin junts... En canvi, aquí [<u>sols</u> ⁴] era complement del nom i llavors sí que estaven l'un al costat de l'altre.	<p>- En efecte, <u>sols</u>⁵ (CPred) té un comportament diferent de <u>sols</u>⁴ (CN).</p> <p>- Diferència entre CPred/CN. En el CPred. no cal que l'Adj. estigui en contacte amb el subjecte. Consciència que la complementació pot exercir-se "a distància". Major maduresa, doncs, en l'argumentació.</p> <p>- "TERMINOLOGIA (popular)": <i>estar junts</i> 'estar l'un al costat de l'altre' (però en el cas de <u>sols</u>⁴ s'obvia que s'interposa <i>totalment</i> entre aquest adjectiu i el nom).</p>
81	ENT.: Molt bé. Et sembla que acabem? Molt bé. Moltes gràcies.	

6.2 ENTREVISTA NÚM. 17 (2Batx)

Denominació abreujada: Entr. 2Batx-m-Bea.

Dia: 10-03-06

Entrevistada (pseudònim): Bea (Bea.)

Edat: 17 anys

Perfil assignat: mitjà.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<i>sols</i>¹ (adv.) <i>Sols¹ et demano que</i>
1	ENT.: T'ha agradat la carta?	
2	BEA: Sí, estava bé.	
3	ENT.: Per què estava bé? Què t'ha agradat?	
4	BEA: El tema potser, no sé. Un tema... propi de la joventut, em sembla.	
5	ENT.: [riu] O sigui que aquests dos són joves... =sí= T'has identificat?	[Ben mirat, en la carta res no s'indica en cap moment que els interlocutors siguin joves.]
6	BEA: Una mica.	
7	ENT.: T'has identificat amb la Consol?	
8	BEA: Sí.	
9	ENT.: A veure... qui... Com es diuen els interlocutors en aquesta conversa?	
10	BEA: Doncs la Consol i el Jacint.	
11	ENT.: I el Jacint. Molt bé. D'acord. Comencem... per la número 1: <i>Sols¹ et demano que m'escoltis una mica</i> . I m'has dit adverbi. Per què has posat adverbi?	<i>sols</i>¹: adverbi
12	BEA: Perquè ho he substituït per <i>solament</i> i <i>solament</i> , no sé, és un adverbi.	Commutació per sinònim en <i>-ment</i>.
13	ENT.: Com ho saps que <i>solament</i> és un adverbi?	
14	BEA: Perquè acaba amb la terminació <i>-ment</i> .	Fals argument <i>-ment</i> → adv.
15	ENT.: I <i>casament</i> és un adverbi?	
16	BEA: Ah... no... [riu] Vale... [riu]. No. Mhm...	
17	ENT.: I xxx és un adverbi?	
18	BEA: Sí que és un adverbi...	

19	ENT.: Mhm... O sigui no només <i>sols</i> . Podries trobar-me una altra explicació, a banda del <i>solament</i> ?	
20	BEA: [... ...]	Bea ha après el procediment de la commutació per mots en <i>-ment</i> de categoria memoritzada, però no sembla saber anar més enllà.
21	ENT.: ... <i>et demano que m'escoltis una mica...</i> Si fem una pregunta a la frase aquesta, quina pregunta podríem fer per confirmar que <i>sols</i> és un adverbí.	No veiem que aquest tipus d'adverbí sigui reemplaçable per un <i>interrogatiu</i> , però aquesta petició apareix en altres entrevistes, en què també es demana d'esbrinar funcions per mitjà de preguntes .
22	BEA: Què et demano? (... ...)	. Pregunta amb <i>què</i> . És curiós perquè en nivells inferiors fan la pregunta amb <i>com</i> o <i>de quina manera</i> . Cul de sac i, doncs, canvi de direcció en l'entrevista...
	SEQÜÈNCIA 2	<i>sols</i> ³ T'escric aquesta carta tan <i>sols</i> ³ per dir-te que
23	ENT.: Mira, passem ... Aviam, passem a la número 3: Mhm... T'escric aquesta carta tan <i>sols</i> ³ per dir-te que et trobo molt a faltar. Adverbí.	<i>sols</i> ³ : adverbí (en l'enquesta)
24	BEA: Mhm... xxx els adverbis... quan deia que era possible substituir-los per <i>solament</i> , que equivalia a <i>només</i> , he posat que era adverbí.	- Repetició de l'argument: commutació per sinònim (vg. t.12).
25	ENT.: Ja veig. I aquesta és l'única explicació que t'has donat.	
	SEQÜÈNCIA 3	<i>sols</i> ⁵ (adj.) vam quedar-hi tu i jo totalment <i>sols</i> ⁵
26	ENT.: Ehm... Passem si et sembla... a veure... [...] Passem a la número 5: ¿Recordes que una tarda, a la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment <i>sols</i> ⁵ ? Un adjectiu. Ehm... Quina explicació has donat?	<i>sols</i> ⁵ : adjectiu (en l'enquesta)
27	BEA: Bueno, en aquesta no estava tan segura. Però... es podria substituir per una altre adjectiu.	¿Deu ser el fet que no aparegui un nom al costat de l'adjectiu el que la fa <i>dubtar</i> ...?
28	ENT.: Com quin?	
29	BEA: Tu i jo <i>feliços</i> .	Commutació d'un adjectiu per un altre de no sinònim.
30	ENT.: Val, d'acord. Considerem tota la frase. ¿Recordes que una tarda, a	

	<i>la casa, vam quedar-hi tu i jo totalment sols⁵? Considerant tota la frase, aquest <u>sols⁵</u> que em dius que és un adjectiu, tu m'has dit: podria ser <i>feliços</i>. Per què m'has dit <i>feliços</i> i no m'has dit <i>feliça</i>, oh, <i>feliç</i> perdó?</i>	
31	BEA: Mhm... Perquè el subjecte és <i>tu i jo</i> .	Reconeixement implícit de la concordança en gènere i nombre.
32	ENT.: Val. I com saps que el subjecte és <i>tu i jo</i> ?	
33	BEA: Perquè el verb està en <i>vam quedar-hi</i> i es refereix a <i>tu i jo</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Concordança subj.-verb. - Considera el pronom <i>hi</i> dins el verb, cosa força corrent. - TERMINOLOGIA: un verb no es pot referir a <i>tu i jo</i> estrictament parlant... <i>Referir-se a</i> deu voler dir 'es relaciona sintàcticament amb'.
34	ENT.: Mhm... I aquest <i>tu i jo</i> qui són?	És una forma col·loquial de parlar: de fet, <i>tu i jo</i> no s'identifiquen amb persones concretes, sinó que les assenyalen.
35	BEA: La Consol i el Jacint.	
36	ENT.: I per què saps que fa referència a... o que complementa el... subjecte?	TERMINOLOGIA: L'ent. "tradueix" <i>referir-se a</i> per <i>complementar</i> (vg. t.33).
37	BEA: Perquè... si poso <i>vaig quedar jo</i> ... seria el verb, es canvia de persona i sabem que el verb es refereix al subjecte per la persona en la que està.	<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement de la concordança verb-subjecte, però només parla de persona i no de nombre. Deu ser una badada? - Ens surgeix, a més, el dubte de si parlaria de persona si el referent del subjecte tingués un referent personal.
38	ENT.: Mhm... Sí, i posa'm un exemple	
39	BEA: <i>Vaig quedar jo sola</i> .	
40	ENT.: Sí, <i>vaig quedar jo sola, tu i jo totalment sols</i> . Una altra manera de veure per què aquest adjectiu complementa <i>tu i jo, jo sola, tu i jo totalment sols</i> ?	Notem la dobla concordança implicada en aquest fragment oracional.
41	BEA: [... ...] No sé, perquè ara estic dubtant una altra cosa...	
42	ENT.: Què penses?	
43	BEA: Que podria també ser... un verb.	Dubte momentani: un verb? El fet de fer-li buscar més proves, fa que ara Bea dubti: <u>sols⁵</u> és verb perquè n'hi deu trobar a manca un?

		Suposem per la pressió de l'estructura N + V (i confusió del tipus de concordança).
44	ENT.: Un verb? Per què?	
45	BEA: P-...	
46	ENT.: Digue'm, digue'm!	
47	BEA: No, no, no és verb! És un adjectiu!	Allunya el dubte. Retorna a l'anàlisi prèvia, la correcta.
48	ENT.: Per què no és un verb? Per què no és un verb?	
49	BEA: Doncs, perquè el verb és <i>vam quedar-hi</i> , <i>vam quedar-hi</i> . No, està bé.	El fet de retrobar un verb a l'oració exclou que <i>sols</i> ⁹ ho sigui. El dubte ha donat més consistència a la seva argumentació.
	SEQÜÈNCIA 4	<i>sols</i> ⁹ tu també els <i>sols</i> ⁹ tenir presents
50	ENT.: El número 9: <i>i sé del cert que tu també els sols</i> ⁹ <i>tenir presents</i> . Aquí sí que m'has dit que és un verb.	<i>sols</i> ⁹ : verb (en l'enquesta)
52	BEA: Sí. Perquè he pensat que era una perífrasi verbal.	NOU! TERMINOLOGIA: és l'únic entrevistat que parla de <i>perífrasi verbal</i> .
53	ENT.: Una perífrasi verbal.	
54	BEA: Amb el verb <i>tenir</i> .	
55	ENT.: Amb el verb <i>tenir</i> . Més coses?	
56	BEA: Ehm... [... ...] No.	
57	ENT.: Quin verb...? És una perífrasi verbal, val? El <i>sols</i> quin verb seria?	
58	BEA: ...Soldre.	Dubta en l'infinitiu perquè és poc freqüent.
59	ENT.: Soldre. És un verb una mica...	
60	BEA: Una mica estrany, no?	
61	ENT.: Diguem que és un verb.	
62	BEA: Soler! Soler! Soler!	Ara sí.
63	ENT.: Això ja sona més bé. Una altra explicació... Pensant en el conjunt de l'oració: <i>Sé del cert que tu també els sols</i> ⁹ <i>tenir presents</i> ?	
64	BEA: [...]	
65	ENT.: Tens alguns altres elements que t'assenyalin que <i>sols</i> ⁹ és un verb?	
66	BEA: [... ...] Sí, si canvies la persona d'aquí, el verb també canvia.	Concordança verb-subj. Com en el t.37, ara tampoc no parla de concordança en nombre, com si aquest morfema anés implícit en el de persona.
67	ENT.: I aquest <i>tu</i> quina funció	

	tindria en la frase?	
68	BEA: El subjecte.	
	SEQÜÈNCIA 5	<u>sols</u> ⁶ no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u> ⁶ de capvespre.
69	ENT.: D'acord. Molt bé. [llegeix] <i>Sols una noia...</i> Val, número 6: <i>i que les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre.</i> Ehm... Que és un nom, oi? =sí= Molt bé. Per què?	<u>sols</u> ⁶ : nom (en l'enquesta)
90	BEA: Perquè aquí feia referència al sol... i el sol és un nom. [...] Aquí està en plural.	- Crit. <u>semàntic</u> : no cal argumentar més... - Detecta l'estranyesa de l'ús en plural (vg. l'Entr. lBatx-b-Iva, t.30).
91	ENT.: Com ho saps que és un nom, el sol.	
92	BEA: Perquè... [riu]	
93	ENT.: Jo només pregunto, eh?	
94	BEA: De capvespre ja saps que fa referència al sol. El sol és un nom com taula o cadira...	- <u>Context</u> . Més que en el terreny sintàctic, Bea es mou ara en el nocional: <i>de capvespre</i> delimita un camp semàntic en què és lògic parlar de l'astre, que pel fet de ser un objecte hom creu que només pot expressar-se amb mots substantius. -Notem que no fa ús metalingüístic de <i>sol</i> , de manera que no parla de la paraula sinó de la cosa. Per tant: ¿dir que sol (o <i>sol</i>) és un nom és com al·ludir al sol astre?
95	ENT.: Ehm... val! Tornem a mirar la... tota la oració, no? Ehm...	[represa en el t.99]
	SEQÜÈNCIA 6	<u>sols</u> ⁷ aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u> ⁷ tan penetrants
95'	ENT.: O, a veure, fem una altra cosa abans. Fem la número 7 i després tornem a la número 6: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants.</i> Un nom. Per què?	<u>sols</u> ⁷ : nom (en l'enquesta)
96	BEA: Perquè en principi et parla de notes musicals i les notes musicals <i>sols</i> ... doncs, he posat també que era un nom.	De nou <u>arg. nocional</u> .

97	ENT.: Et guies pel context.	
98	BEA: Sí.	
	SEQÜÈNCIA 7	<u>sols</u>⁶ i <u>sols</u>⁷ (represos)
99	ENT.: Ara mirem-nos la frase, però no des del punt de vista del significat, sinó mirem què fa en la frase. Diu: <i>les tardes següents no ens vam voler perdre cap dels <u>sols</u>⁶ de capvespre</i> . Quina, quina... Què fa en la frase, aquest <u>sols</u> ⁶ , <i>cap dels <u>sols</u>⁶</i> ?	L'entrevistadora pretén allunyar Bea de les consideracions nocionals..
100	BEA: De subjecte.	
101	ENT.: De subjecte. De quin verb?	
102	BEA: De <i>perdre</i> . De <i>voler perdre</i> .	Consciència del valor auxiliar de <i>voler</i> .
103	ENT.: De <i>voler perdre</i> .	
104	BEA: Espera, espera. Ho miro millor perquè. [...] De complement directe.	Rectificació de la funció
105	ENT.: Com ho saps, això?	
106	BEA: Perquè també podem dir <i>no els vam voler perdre</i> . El subjecte és <i>nosaltres</i> , o sigui...	Pronominalització i restitució del subjecte sobreentès.
107	ENT.: I aquest <i>nosaltres</i> qui seria?	
108	BEA: La Consol i el Jacint.	
109	ENT.: Val, ehm... molt bé. I aquí: <i>aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷ tan penetrants</i> ... Quina funció tindrien en la... la frase?	
110	BEA: [... ...] També diria que és complement directe.	Respecte <i>vibrar</i> ? Respecte <i>sento vibrar</i> ? Respecte <i>transportaven</i> ?
111	ENT.: I com... per què?	
112	BEA: <i>Aquells mis i aquells las que els transportaven</i> . No! No, no, no, no. Seria llavors complement indirecte si és <i>els</i> . Ui... Quin lío m'he fet! Aquí seria complement directe i seria <i>no ens ho vam voler perdre</i> , no xxx.	Realment, Bea pensava en <i>transportaven</i> , cosa absurda perquè aquest verb s'integra dins el complement nominal de <i>aquells mis i aquells las</i> ... per mitjà del relatiu <i>que</i> . Hi deu influir el fet que potser desconeix l'ús absolut del verb <i>transportar</i> ('una passió, un èxtasi, etc., posar fora de si (algú)') i interpreta transitivament: <i>transportaven aquells mis i aquells las</i> .
113	ENT.: El <i>cap dels sols de capvespre</i> seria complement directe. I aquí?	
114	BEA: Aquí seria complement	

	indirecte	
115	ENT.: Per què indirecte?	
116	BEA: Ehm... [... ...] No sé... És que jo el substituiria per <i>els</i> : <i>aquells mis i aquells las que els transportaven...</i> [... ...]	
119	ENT.: Quin seria el verb?	
120	BEA: <i>Transportaven.</i>	
121	ENT.: <i>Que transportaven.</i> Doncs, ehm...[...] <i>Encara sento vibrar dins meu la música de les teves notes. xxx</i> <i>Encara sento vibrar dins meu (aquells mis i aquells las que transportaven, aquells <u>sols</u>⁷...</i> Quin seria el verb?	
122	BEA: <i>Sento vibrar.</i>	Rectificació i elicitació de coneixement.
123	ENT.: Quina funció tindria <i>sols</i> ?	
124	BEA: De complement directe.	Nova elicitació de coneixement.
125	ENT.: Per què?	
126	BEA: <i>Encara ho sento vibrar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pronominalització per un clític neutre. - Queda implícita l'al·lusió a la funció apositiva i, per tant, l'equivalència funcional respecte del constituent extern al parèntesi <i>la música de les teves notes.</i>
127	ENT.: <i>Encara ho sento vibrar</i> , això. Val. Molt bé. Acabem aquí. Moltes gràcies, Bea.	

6.3 ENTREVISTA NÚM. 18 (2BATX)

Denominació abreujada: Entr. 2Batx-b-Loli.

Dia: 10-03-06

Durada: 4' 55''

Entrevistada (pseudònim): Loli (Lol.)

Edat: 18 anys

Perfil assignat: nivell baix.

TORN	TRANSCRIPCIÓ. SEQÜÈNCIA TEMÀTICA	COMENTARI
	SEQÜÈNCIA 1	<u>sols</u>³ (adv.) <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i>
1	ENT.: Molt bé. T'ha semblat fàcil, difícil, un rotllo?	
2	LOLI: Normal.	
3	ENT.: Normal?	
4	LOLI: Sí.	
5	ENT.: Bueno. [...] Aviam, comencem per la número 3. D'acord? =Ah, sí= <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te que et trobo molt a faltar. I no sabies el que era.</i>	<u>sols</u>³: ?? (en l'enquesta)
6	LOLI: No.	S'hi retornarà més endavant (t.19).
	SEQÜÈNCIA 2	<u>sols</u>¹ (adv.)
7	ENT.: Mhm... Fem primer la número 1, per exemple. <u>Sols</u> ¹ et demano que m'escoltis una mica. I has dit: adverbí. Ehm... Per què?	<u>sols</u>¹: adv. (en l'enquesta)
8	LOLI: Doncs perquè m'he fixat en el verb i he pensat que <u>sols</u> ¹ el complementava. xxx	Argument sintàctic: "intueix" però no argumenta sobre la relació entre <u>sols</u> ¹ i el verb.
9	ENT.: De quina manera?	
10	LOLI: Ehm... Et demano <i>només</i> aquesta cosa, <i>només</i> et demano aquesta cosa. M'he fixat en aquest criteri.	No argumenta, simplement commuta .
11	ENT.: És l'única cosa en la que has pensat?	
12	LOLI: I també ho he substituït per <i>només</i> : <i>Només</i> et demano aquesta cosa. [...] O per un altre adverbí: <i>solament</i> .	
13	ENT.: Mhm... I <i>solament</i> és un adverbí?	
14	LOLI: <i>Únicament</i> .	Commutació per 3 sinònims.

15	ENT.: I per què són adverbis <i>solament</i> i <i>únicament</i> ?	
16	LOLI: M'he fixat en la terminació.	Terminació en <i>-ment</i> . ¿Argument morfològic d'aplicació mecànica?
17	ENT.: Ah! I <i>casament</i> és un adverbi? I <i>sols</i> has dit que és un adverbi però no acaba en <i>-ment</i> .	
18	LOLI: Perquè a l'hora de substituir-lo m'he fixat que...	
	SEQÜÈNCIA 3	<u>tan</u> <u>sols</u>³ (adv.) [es reprèn del t.6] <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i>
19	ENT.: Mhm... Tornem a la número 3: <i>T'escric aquesta carta tan <u>sols</u>³ per dir-te...</i>	
20	LOLI: Aquesta és la que xxx ha sigut aquest <i>tan</i> , amb el <i>sol</i> .	TAN És dels pocs alumnes que tenen en compte <i>tan</i> .
21	ENT.: <i>Tan</i>	
22	ENT.: Per què?	
23	LOLI: No sé, no sabia com relacionar-ho. [...] xxx és impossible [...] ...]	
24	ENT.: Què et sembla que era aquest <i>tan</i> ?	
25	LOLI: Una preposi-, no, un altre adverbi?	Potser la posició de precedència del mot <i>tan</i> fa que s'associï provisionalment a la PREPOSICIÓ , però tot seguit es rectifica (potser perquè no figura en la "llista" de preposicions). La nova resposta, correcta, no recolza en cap argumentació.
26	ENT.: Un altre adverbi. Un altre adverbi. [...] Per què dius altre, un altre adverbi?	<i>tan</i> és adverbi.
27	LOLI: Perquè tu el podies també substituir per <i>T'escric aquesta carta únicament per dir-te que et trobo a faltar</i> .	El conjunt <i>tan <u>sols</u>³</i> té valor adverbial. Però: ¿i cadascun d'aquests mots per separat?
28	ENT.: Podies pensar que és un altre adverbi <i>sols</i> ? =sí=	
	SEQÜÈNCIA 4	<u>sols</u>¹¹ (adj) <i>Per què hem d'estar tan <u>sols</u>¹¹ podent estar un</i>

		<i>altre cop junts</i> Comparació entre <i>sols</i> ¹¹ / <i>sols</i> ³
28'	ENT.: Ara, passem a la número... si et sembla, a la número 11: <i>Per què hem d'estar tan sols</i> ¹¹ <i>podent estar un altre cop junts</i> . És un adjectiu. Aquí era adverbi: <i>tan sols</i> ³ <i>per dir-te</i> . Aquí <i>tan sols</i> ¹¹ , adjectiu. Per què? [sona el timbre de final de classe]	<i>sols</i>¹¹: adjectiu (en l'enquesta) L'entrevistadora li posa en contrast les dues ocurrències de la seqüència <i>tan sols</i> .
29	LOLI: Perquè...	
30	ENT.: Parla una mica més fort. Perdona, Loli.	
31	LOLI: Jo sempre ho relacionava amb la persona de la situació d'estar sola.	Argumentació nocional . A diferència d'altres entrevistats, però, es parla de "situació", no de "qualitat".
32	ENT.: De la situació. Situació i persona. Amb quina persona ho relacionaves?	
33	LOLI: Amb la segona del plural. Hem d'estar nosaltres.	Vol dir <i>primera</i> (l'ent. ho corregeix en el t.40): <i>hem</i> → <i>nosaltres</i> .
34	ENT.: <i>Nosaltres</i> . I com ho saps que aquest <i>sols</i> ¹¹ complementa <i>nosaltres</i> ?	
35	LOLI: Perquè el puc canviar.	
36	ENT.: Per què?	
37	LOLI: <i>Per què hem d'estar tan contents, o tan tristos... podent estar un altre cop junts</i> .	Commutació per 2 mots no sinònims.
38	ENT.: Ehm... Aviam, i si jo et dic... <i>Aquest xxx nosaltres</i> , aquest <i>nosaltres</i> quina funció tindria, quina funció sintàctica?	
39	LOLI: Subjecte.	
40	ENT.: Un subjecte. Un subjecte plural, m'has dit, de primera persona plural. Ehm... Si diguéssim per què... Ehm.. Si en lloc de ser... I aquest <i>nosaltres</i> és la Consol i el Jacint. =sí= Si fos el Consol, la Consol i la Isabel, mhm, com seria?	Emergència de les relacions de concordança en gènere i nombre entre subjecte i atribut.
41	LOLI: <i>Tan soles</i> .	
42	ENT.: <i>Tan soles</i> . Em pots dir un altre criteri per saber que aquest adjectiu complementa el subjecte?	
43	LOLI: Doncs perquè concorda. Si ho canviem de persona o... o de número, l'adjectiu és l'afectat també, també varia.	-Esmement de la concordança amb el subj., precisant que és en persona i nombre (vg. Entr.2Batx-m-Bea-t.37) - TERMINOLOGIA: <i>concordar</i> .

44	ENT.: I aquest <i>tan</i> aquí quina funció tindria?	Ens desviem...
45	LOLI: Aquest fa èmfasi a la qualitat d'estar sol.	<p>- Interpretació comunicativo-funcional del valor de <i>tan</i>: “fer èmfasi”.</p> <p>-Criteri nocional: ara <i>sol</i> ja no indica “situació” (vg. més amunt) sinó “qualitat”, que és el que es diu tradicionalment de l’adjectiu.</p>
46	ENT.: I quina categoria gramatical tindria?	
47	LOLI: Complement. [...]	Confusió entre categoria i funció sintàctica. A 2Batx! (perfil baix, però).
48	ENT.: Categoria gramatical: un adjectiu, un verb...	
49	LOLI: Un adverbi.	Elicitació de coneixement: <i>tan</i> : adverbi, dins <i>tan sols</i> ¹¹ . Sense argumentar, tanmateix.
50	ENT.: Hem d’acabar aquí, però moltes gràcies Loli.	
51	LOLI: De res.	

SEGONA PART DE L'ANNEX NÚM. 3

QUADRES RESUM DE LES DIVUIT ENTREVISTES

QUADRES RESUM DE LES DIVUIT ENTREVISTES

Tot seguit oferim un resum de l'assignació categorial de cada entrevista, afegint-hi la resposta i la justificació donada en cada cas en l'enquesta. Hi expresseu també el total de respostes correctes abans i després de l'entrevista, amb el benentès que, durant l'entrevista, s'aborda un nombre limitat –i força desigual– d'ítems.

PRIMER D'ESO

ENTREVISTA NÚM. 1

Entrevista a Carla (1ESO, perfil alt)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= ? ? [N'ha esborrat les respostes i hi ha posat al damunt un interrogant.]	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Perquè expressen accions, processos o estats”.	=
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	= ? “Igual que l'1”.	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Perquè qualifiquen el substantiu”	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	NOM = “Igual que el 7”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Igual que el 7”	= No en sabia inicialment el significat.
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Perquè està referint-se a una cosa, en aquest cas l'estrella, és a dir, el Sol”.	“astre” → “nota musical”
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	NOM = “Igual que el 7”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	ADV = “Igual que l'1”.	adv. → NOM Però en <i>sols2</i> no havia dubtat.
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	VERB = “Igual que el 2”	
<i>hem d' estar tan sols¹¹</i> (adj.)	NOM = “Igual que el 7”.	
	Total d'encerts (enquesta): 6 / 11	Total d'encerts (després entrevista): 6 / 11

ENTREVISTA NÚM. 2

Entrevista a Maria (1ESO, perfil mitjà)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	VERB = “Indica acció”	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = Íd.	ADV. → verb (sense descartar del tot adverbí)
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	VERB = Íd.	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Indica qualitat”	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = Íd.	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Indica objecte o alguna cosa o persona”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = Íd.	=
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Indica qualitat”	=
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	ADV. = “Està al costat d'un verb”	NOM
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	VERB = “Indica acció”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Igual que el núm. 1” [devia voler dir núm. 4]	
Total d'encerts (enquesta): 7 / 11		Total d'encerts (després entrevista): 5-6 / 11

ENTREVISTA NÚM. 3

Entrevista a Samuel (1ESO, perfil baix)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	PRONOM = “Perquè s’està referint a ella”.	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	PRONOM = “Igual que el núm. 1”.	
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	PRONOM = “Igual que el núm. 1”.	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	VERB = “Es refereix a que estan sols.”	verb → PRONOM
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	VERB = “Igual que el núm. 4”.	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Perquè es refereix al sol que hi ha al cel”.	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= “Igual que el núm. 6”.	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	VERB “Igual que el núm. 4”.	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= verb “Igual que el núm. 8.”	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	Ø VERB “Igual que el núm. 9.”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	VERB “Igual que el núm. 9”.	
	Total d’encerts (enquesta): 3 / 11	Total d’encerts (després entrevista): 3 / 11

SEGON D'ESO

ENTREVISTA NÚM. 4

Entrevista a Manuel (2ESO, nivell alt)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “Perquè en aquest cas crec que també es pot dir <i>solsament</i> i els mots acabats en <i>-ment</i> solen ser adverbis”	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Perquè ve del verb <i>soler</i> ”	
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	Ø ADV. “Igual que l'1”.	=
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Perquè indica una qualitat del nom”.	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que el 4”.	=
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Perquè indica el sol, l'estrella més important del sistema solar”.	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Perquè indica la nota musical”.	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que el 4”.	=
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que el 2”.	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que l'1”.	=
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Igual que el 4”.	=
	Total d'encerts (enquesta): 11 / 11	Total d'encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 5

Entrevista a Jessi (2ESO, nivell mitjà)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	PREPOSICIÓ = “perquè és com dir només, com si demanessis una cosa”	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “perquè es refereix a tothom menys a mi”	
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	PREPOSICIÓ = “Igual que 1”	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	VERB = “Igual que 2”	verb → adjectiu
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	PRONOM = “perquè parla d’ells dos”.	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “perquè ve de sol [dibuix de l’astre]”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “ve de sons”	=
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	PRONOM = “igual que 5”	(no es concreta)
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que 2”.	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	PREPOSICIÓ = “Igual que 1”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	VERB = “Igual que 2, 3...” [escriu 3 en lloc de 4] .	=
Total d’encerts (enquesta): 4 / 11		Total d’encerts (després entrevista): 5 / 11

ENTREVISTA NÚM. 6

Entrevista a Àlex (2ESO, nivell baix)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	Ø Ø Ø	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	PRONOM = Ø	=
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	Ø Ø Ø	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “perquè amplia el significat del nom”	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	Ø Ø Ø	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “perquè és una cosa, és un sol”.	
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “perquè és una nota musical”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	Ø Ø Ø	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	Ø Ø Ø	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	Ø Ø Ø	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	Ø Ø Ø	
Total d'encerts (enquesta): 2 / 11 (però ha deixat de respondre 7 casos)		Total d'encerts (després entrevista): 2/11

TERCER D'ESO

ENTREVISTA NÚM. 7

Entrevista a Yolanda (3ESO, nivell alt)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “El puc substituir per un altre adverb i mai porta determinant al davant.”	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Igual que la 9.”	
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	= = “Igual que la 1.”	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Igual que l'11.”	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que l'11.”	=
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Puc posar-hi un determinant davant”.	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Igual que al 6”.	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que l'11.”	=
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “El puc substituir per un altre verb semblant.” [ratllat: i resulta (normalment darrere.)]	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que la 1.”	=
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Puc canviar la flexió de nombre i gènere (m, f, s, p). No hi pot anar un determinant al davant.”	
Total d'encerts (enquesta): 11 / 11		Total d'encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 8

Entrevista a Sandra (3ESO, perfil mitjà)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “perquè també podria ser “solament i, així, és ben clar que és un adverbi”.	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “És ben clar que és un verb. Provem-ho: tu sols, ell sol, nos. solem.”	
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	= = “No ho sé”.	=
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “És adjectiu, ja que qualifica com són els nois o com estan”.	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que el núm. 4.”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Nom, perquè es refereix al nom “sol”, a l'estrella del sistema solar.”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Igual que el núm. 6”.	= S'adona que té un significat diferent que <i>sols⁶</i> .
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que el núm. 4.”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que el núm. 2”.	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que el núm. 1”.	=
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Igual que el núm. 4.”	=
	Total d'encerts (enquesta): 11 / 11	Total d'encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 9

Entrevista a Pepe (3ESO, perfil baix)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = [En blanc.]	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= =	= [“per intuïció”]
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	= =	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= =	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= =	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= =	
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= =	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= =	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= =	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= =	= [“per intuïció”]
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= =	
Total d'encerts (enquesta): 11 / 11		Total d'encerts (després entrevista): 11 / 11

QUART D'ESO

ENTREVISTA NÚM. 10

Entrevista a Eva (4 ESO, perfil alt)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “Perquè es pot substituir per l’adverbi <i>solament</i> ”.	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Perquè descriu una acció, <i>soler</i> ”.	=
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	= = Igual que 1.	=
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Perquè descriu una característica del subjecte.”	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que el número 4”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Perquè és el nucli del SN”.	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Igual que el número 6”.	=
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que el número 4”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que el número 2”.	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que el número 1”.	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Igual que el número 4”	=
	Total d’encerts (enquesta): 11 / 11	Total d’encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 11

Entrevista a Max (4ESO, perfil mitjà)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	? ?	
<i>sols² dedicar</i> (verb)	? ?	[en blanc] → VERB
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	? ?	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	? ?	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “És un adjectiu perquè descriu com estan a la casa.”	=
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “És un nom referint-se al sol.”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Es refereix a la nota musical SOL.”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que la 5.”	=
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	? ?	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	? ?	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	? = “Igual que la 5 i la 8.”	
	Total d'encerts (enquesta): 4 / 11.	Total d'encerts (després entrevista): 5 / 11

ENTREVISTA NÚM. 12

Entrevista a Núria (4ESO, perfil baix)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “Perquè determina una certa quantitat”.	Adj.? → Adv?
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Perquè és un verb”	
<i>tan sols sols³ per dir-te</i> (adv.)	CONJ. = “Perquè és una conjunció.”	CONJ. ?
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Perquè és un estat d'ànim.”.	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “perquè” [res més!]	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “Perquè és el nom del sol de l'astre”.	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “perquè es refereix” [sic]	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “perquè és el mode com estaven.”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “perquè és del verb solxx-“	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	ADJ. = “perquè es refereix a <i>només</i> ”	ADJ.
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	NOM = --	nom → ADJ
	Total d'encerts (enquesta): 8 /11	Total d'encerts (després entrevista): 9 / 11

PRIMER DE BATXILLERAT

ENTREVISTA NÚM. 13

Entrevista a Sara (1r batx., perfil 1)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “perquè indica quantitat”	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “perquè descriu una acció”	=
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	= = “Igual que el número 1.”	=
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Perquè descriu la situació.”	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que 4.”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “És un objecte (el sol)”	
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Perquè és una composició de música.”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Descriu una situació.”	= (i <i>soledat</i> , també adj.)
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que el número 2.”	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que el número 1.”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Descriu un sentiment.”	[només esmentat]
Total d'encerts (enquesta): 11 / 11		Total d'encerts (després entrevista): 11/11

ENTREVISTA NÚM. 14

Entrevista a Diana (1r batx., perfil 2)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “Ho podríem substituir per <u>solament</u> i la seva terminació és d’adverbi.”	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “Té concordança amb el nom.”	
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	= = “Igual que 1.”	
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	= = “Descriu el substantiu que acompanya.”	=
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “Igual que 4.”	=
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “És el subjecte de l’oració, i està acompanyat per un article.”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “Igual que 6.”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “Igual que 4.”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “Igual que 2.”	=
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “Igual que 1.”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “Igual que 4.”	=
Total d’encerts (enquesta): 11 / 11		Total d’encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 15

Entrevista a Ivan (1r batx., perfil 3)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta⁹⁸ categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	Ø Adv. “Sols, de només”	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	Ø Verb “Sols, de soler”.	=
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	Ø Adv. “Com l’1.”	=
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	Ø Adj. “Sols, de sol, però de soledat”.	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	Ø Adj. “Com el 4.”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	Ø Nom “Sols, de sol però molts, l’estrella”	=
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	Ø Nom “Com el 6.”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	Ø Adj. “Com el 4.”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	Ø Verb “Com el 2.”	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	Ø Adv. “Com l’1.”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	Ø ADV. “Com l’1.”	ADJ.
	Total d’encerts (enquesta): 10 / 11	Total d’encerts (després entrevista): 11 / 11

⁹⁸ Només dona la classe lèxica en l’impres.

SEGON DE BATXILLERAT

ENTREVISTA NÚM. 16

Entrevista a Xavier (2Batx, perfil 1)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols</i> ¹ <i>et demano</i> (adv.)	= = “Es pot substituir pe <i>només</i> .”	
<i>sols</i> ² <i>dedicar</i> (verb)	= = “Si dius “ell”, “sols” canvia per “sol”. Si canvies de subjecte, canvia la forma verbal.”	
<i>tan sols</i> ³ <i>per dir-te</i> (adv.)	= = (com el cas 1)	
<i>els nois sols</i> ⁴ (adj.)	= = “Perquè complementa un nom.”	=
<i>tu i jo totalment sols</i> ⁵ (adj.)	= = “Perquè és complement predicatiu.”	=
<i>els sols</i> ⁶ <i>de capvespre</i> (nom)	= = “Pel context.”	=
<i>aquells sols</i> ⁷ <i>tan penetrants</i> (nom)	= = “Pel context i perquè porta un determinant davant.”	=
<i>tu i jo sols</i> ⁸ (adj.)	= = “(com en el cas 4).”	=
<i>els sols</i> ⁹ <i>tenir presents</i> (verb)	= = “Davant va el pronom del CD.”	=
<i>sols</i> ¹⁰ <i>una noia</i> (adv.)	= = “(Com en el cas 1).”	=
<i>hem estar tan sols</i> ¹¹ (adj.)	= = “Perquè és atribut.”	
Total d'encerts (enquesta): 11 / 11		Total d'encerts (després entrevista): 11 / 11

ENTREVISTA NÚM. 17

Entrevista a Bea (2 Batx, perfil 2)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols</i> ¹ <i>et demano</i> (adv.)	= = “Aquest <i>sols</i> equival a <i>solament</i> o <i>només</i> ”	=
<i>sols</i> ² <i>dedicar</i> (verb)	= = “Forma una perífrasi amb <i>dedicar</i> .”	
<i>tan</i> <i>sols</i> ³ <i>per dir-te</i> (adv.)	= = “Igual que el número 1.”	=
<i>els nois</i> <i>sols</i> ⁴ (adj.)	= = “Complementa a <i>nois</i> i, a més, es pot substituir per un altre adjectiu.”	
<i>tu i jo</i> <i>totalment</i> <i>sols</i> ⁵ (adj.)	= = “Es pot substituir per un adjectiu.”	=
<i>els</i> <i>sols</i> ⁶ <i>de capvespre</i> (nom)	= = “Es refereix al sol, que és un nom.”	=
<i>aquells</i> <i>sols</i> ⁷ <i>tan penetrants</i> (nom)	= = “Igual que el número 6.”	=
<i>tu i jo</i> <i>sols</i> ⁸ (adj.)	= = “Igual que el número 5.”	
<i>els</i> <i>sols</i> ⁹ <i>tenir presents</i> (verb)	= = “Forma un perífrasis amb <i>tenir</i> .”	=
<i>sols</i> ¹⁰ <i>una noia</i> (adv.)	= = “Igual que el número 1.”	
<i>hem estar tan</i> <i>sols</i> ¹¹ (adj.)	= = “Igual que el número 5.”	
Total d'encerts (enquesta): 11/11		Total d'encerts (després entrevista): 11/11

ENTREVISTA NÚM. 18

Entrevista a Loli (2Batx, perfil 3)		
ítem analitzat i categoria correcta	categoria atribuïda en l'enquesta categoria atribuïda en la graella argumentació en la graella	revisió durant entrevista
<i>sols¹ et demano</i> (adv.)	= = “És un adverbí perquè complementa un verb.”	=
<i>sols² dedicar</i> (verb)	= = “És un verb perquè <i>concorda amb el subjecte de l'oració.</i> ” [l'expressió en cursiva apareix ratllada, però]	
<i>tan sols³ per dir-te</i> (adv.)	? ? --	Adverbi.
<i>els nois sols⁴</i> (adj.)	Adv Adv “És un adverbí pel mateix motiu que el número 1.”	
<i>tu i jo totalment sols⁵</i> (adj.)	= = “És un adjectiu perquè dóna qualitats al nom de l'oració.”	
<i>els sols⁶ de capvespre</i> (nom)	= = “La referència a un objecte o cosa com és sol.”	
<i>aquells sols⁷ tan penetrants</i> (nom)	= = “La referència a una cosa, en aquest cas la nota musical sol.”	
<i>tu i jo sols⁸</i> (adj.)	= = “És adjectiu pel mateix motiu que el número 5.”	
<i>els sols⁹ tenir presents</i> (verb)	= = “És un verb pel mateix motiu que el número 2.”	
<i>sols¹⁰ una noia</i> (adv.)	= = “És un adverbí pel mateix motiu que el número 4.”	
<i>hem estar tan sols¹¹</i> (adj.)	= = “És un adjectiu perquè és semblant al cas núm. 5.”	= [tan és adverbí]
	Total d'encerts (enquesta): 9 / 11	Total d'encerts (després entrevista): 10/11